

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
Neveléstudományi Doktori Iskola

DOHÁNY GABRIELLA

**A ZENEI MŰVELTSÉG ÉS AZ ÉNEK-ZENE TANULÁSÁVAL  
KAPCSOLATOS HÁTTÉRVÁLTOZÓK ÖSSZEFÜGGÉSEINEK EMPIRIKUS  
VIZSGÁLATA A KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK KÖRÉBEN**

PhD értekezés

Témavezető: Csíkos Csaba



Oktatásmélet  
doktori program

Szeged, 2013

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>BEVEZETÉS</b> .....	7
<b>I. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE</b> .....	10
<b>1. Zenei műveltség és társadalmi környezete</b> .....	10
1.1. Zenei műveltség értelmezése .....	12
1.2 Zenei műveltség fejlesztésének iskolai kontextusa .....	14
1.2.1. Az ifjúság iskolán kívüli zenehasználata.....	14
1.2.2. Az iskola és a szórakozás világának dichotómiája.....	16
1.2.3. A tanárszerep változása .....	17
1.3. Zenei műveltség és iskolán kívüli tényezők kapcsolata.....	19
1.3.1. A tömegkommunikáció mint műveltségforrás .....	19
1.3.2. A család szerepe a zenei fejlesztésben .....	21
<b>2. A zenei nevelés mint a személyiségfejlesztés terepe</b> .....	23
2.1. A zenei műveltség kognitív vetülete .....	25
2.1.1. Kognitív zenepszichológia elvek érvényesülése .....	26
2.1.2. Zenei képességek és kognitív képességek összefüggései.....	27
2.1.3. Zenei képesség és fejlődési sajátosságai .....	30
2.1.4. Zenei képességek és ismeretek mérése.....	33
2.2. A zenei nevelés érzelmi összetevői .....	35
2.2.1. A zenei élmény kialakításának néhány motivációs tényezője.....	36
2.2.2. A tökéletes élmény – az áramlatélmény: flow .....	38
2.2.3. Az érzelmi intelligencia.....	40
2.3. Szocialitás és zenei nevelés kapcsolata .....	42
2.3.1. Zenei nevelés társas közegben.....	44
2.3.2. Zenei kommunikáció és surveillance .....	44
2.3.3. Kommunikációs zenei színterek.....	46
2.3.4. Zeneterápia a személyiségépítésben.....	48
<b>3. A zenei nevelés elvi alapjainak megjelenítése a gyakorlatban</b> .....	49
3.1. Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciója .....	50
3.1.1. A zenei nevelés alapelvei .....	50
3.1.2. A Kodály-koncepció kiépülése.....	53
3.1.3. A zenei nevelés hatásvizsgálatai és a koncepció utóélete .....	55
3.2. Törvényi szabályozás és tantervi keretek.....	59
3.2.1. A Köznevelési törvény .....	60
3.2.2. A Nemzeti alaptanterv zenei nevelésre vonatkozó elvárásai.....	61
3.2.3. Az ének-zene középszintű érettségi vizsgakövetelményei.....	63
<b>II. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI, MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI</b> .....	65
<b>1. Kutatási kérdések és hipotézisek</b> .....	65
<b>2. Az előfelmérés módszerei és eszközei</b> .....	67
2.1. A minta .....	67
2.2. A mérőeszközök rendszere .....	68
2.3. A zenei műveltségmérő teszt feladatai .....	70
2.4. A háttérkérdőív .....	70
<b>3. A nagymintás felmérés</b> .....	78
3.1. A nagymintás felmérés módszerei és eszközei .....	78
3.1.1. A minta .....	79
3.1.2. A mérőeszközök rendszere.....	81

3.2. <i>A laboratóriumi mérés</i>	81
3.2.1. A minta	82
3.2.2. A laboratóriumi mérőeszköz	82
<b>III. EREDMÉNYEK</b>	87
<b>1. A pilot study eredményei</b>	87
1.1. <i>A zenei műveltségteszt reliabilitása</i>	87
1.1.1. A zenei műveltségteszt eredménye	88
1.1.2. A mérőeszközök továbbfejlesztése	89
<b>2. A nagymintás felmérés eredményei</b>	89
2.1. <i>A zenei műveltség teszt eredményei</i>	89
2.1.1. A zenei műveltség teszt reliabilitása	89
2.1.2. A zenei műveltség teszt leíró statisztikai mutatói	90
2.1.3. A zenei műveltség teszt empirikus szerkezete	108
2.1.4. A zenei műveltség teszt eredményei az alapvető részmintákon	115
2.2. <i>Az ének-zene tanulással kapcsolatos háttérkérdőív eredményei</i>	123
2.2.1. A zene szerepe a tanulók életében	123
2.2.2. Zenei ízlés és fogyasztás	125
2.2.3. A zenei ismeretek forrásai	127
2.2.4. A zenei élmények forrásai	129
2.2.5. Tantárgyi attitűdök	130
2.2.6. Tanulói nézetek az ének-zene óráról és órai tevékenységekről	132
2.2.7. Zenei tevékenységek egyénileg és közösségben	139
2.2.8. Zenei műveltségmérés szocio-ökonómiai vetülete	144
2.3. <i>A zenei műveltség teszt és a háttérkérdőív összefüggései</i>	146
2.3.1. Zenei ízléspreferenciák	147
2.3.2. Zenei fogyasztás	148
2.3.3. Zenei tevékenység a családban	149
2.3.4. Zenei ismeretek forrása	150
2.3.5. Zeneiskolai tanulmányok	151
2.3.6. Regressziós modell	152
<b>3. A laboratóriumi mérés eredményei</b>	154
3.1. <i>A laboratóriumi mérés feladatsorának eredményei</i>	154
3.1.1. A laboratóriumi mérés feladatsorának reliabilitása	154
3.1.2. A laboratóriumi mérés feladatsorának leíró statisztikai mutatói	155
3.1.3. A laboratóriumi mérés feladatsorának empirikus szerkezete	156
3.1.4. A laboratóriumi mérés feladatsorának eredményei az alapvető részmintákon	160
3.2. <i>Az ének-zene tanulással kapcsolatos háttérkérdőív eredményei</i>	165
3.2.1. A laboratóriumi mérés és a háttérkérdőív összefüggései	166
<b>ÖSSZEGZÉS</b>	168
<b>IRODALOM</b>	177
<b>MELLÉKLETEK</b>	186
<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</b>	203

## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A zenei alapképesség modellje ( <i>Erősné</i> , 1993) .....	31
2. táblázat. Élményállapot-mérés átlagai és szórásértékei.....	40
3. táblázat. Kodály zenepedagógiájának néhány hatásvizsgálata az elmúlt ötven évben.....	55
4. táblázat. A kutatási kérdések csoportosítása a szakirodalmi feltárás célterületei szerint.....	65
5. táblázat. feladatrendszer struktúrája az előfelmérés „Zenei műveltség” tesztjében....	70
6. táblázat. A háttérkérdőív feladatainak struktúrája az előfelmérés „Kérdőív az ének-zene tanulásáról” adatlapján. ....	76
7. táblázat. A kutatás mintája.....	79
8. táblázat. A minta összetétele iskolatípusok szerint .....	80
9. táblázat. A minta összetétele település neve és iskolatípus szerint .....	80
10. táblázat. A zenei műveltségvizsgálat menetében alkalmazott mérőeszközök rendszere .....	81
11. táblázat. A feladatrendszer struktúrája az előfelmérés „Laboratóriumi kérdőív a zenei műveltség vizsgálatához” tesztjében.....	82
12. táblázat. A zenei műveltségvizsgálat mérőeszközeinek reliabilitása .....	87
13. táblázat. Iskolatípus szerinti reliabilitás-értékek a nagymintás mérésben.....	90
14. táblázat. A zenei műveltségteszt feladatsztű átlagai és szórásai .....	91
15. táblázat. A zenei műveltségteszt itemeinek megoldottság szerinti sorrendje az átlagok és szórások alakulása szerint .....	92
16. táblázat. A zenei műveltségmérő feladatsor feladattípusainak átlag-és szórás-értékei .....	94
17. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 1. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	96
18. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 2. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	98
19. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 3. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	99
20. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 4. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	99
21. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 5. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	100
22. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 6. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	101
23. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 7. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	102
24. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 8. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	103
25. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 9. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	104
26. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 10. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	104
27. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 11. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	105
28. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 12. feladata itemének	

teljesítményátlaga (%) .....	106
29. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 13. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	106
30. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 14. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%) .....	107
31. táblázat. A zenei műveltség teszt feladatokra vonatkozó regresszió-analízis .....	110
32. táblázat. Regresszió-analízis az 1. feladat összpontszáma mint függő változó és az 1. feladat itemei mint független változók bevonásával .....	111
33. táblázat. A zenei műveltség teszt 2. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	112
34. táblázat. A zenei műveltség teszt 3. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	112
35. táblázat. A zenei műveltség teszt 4. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	112
36. táblázat. A zenei műveltség teszt 5. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	113
37. táblázat. A zenei műveltség teszt 6. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	113
38. táblázat. A zenei műveltség teszt 7. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	113
39. táblázat. A zenei műveltség teszt 8. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	114
40. táblázat. A zenei műveltség teszt 9. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	114
41. táblázat. A zenei műveltség teszt 10. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	114
42. táblázat. A zenei műveltség teszt 11. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	114
43. táblázat. A zenei műveltség teszt 13. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	115
44. táblázat. A zenei műveltség teszt 14. feladata itemeinek regresszió-analízise .....	115
45. táblázat. A tesztfeladatokon elért átlagteljesítmény iskolatípusok szerint (%) .....	116
46. táblázat. Iskolatípusok eredményének összehasonlítása variancia-analízissel .....	118
47. táblázat. A hangszeres tanulmányokkal töltött évek száma iskolatípusok szerint ...	120
48. táblázat. Eredmények a hangszertanulás szerinti részmintákon .....	121
49. táblázat. Eredmények a nemek szerinti részmintákon .....	122
50. táblázat. Az iskolatípusok, a tanórán kívüli zenetanulás és a nemek szerinti részminták bemutatása a zenei műveltség eredményátlagai alapján .....	123
51. táblázat. A zene jelentősége a tanulók életében .....	124
52. táblázat. A zenehallgatási szokások összefoglalása .....	125
53. táblázat. A zenei irányzatok, stílusok, műfajok kedveltségéről .....	126
54. táblázat. A tanulók zenei ismeretének forrásai iskolatípusok szerint .....	127
55. táblázat. Gyakorisági eloszlás a tanulók maradandó zenei élményeinek forrásairól .....	129
56. táblázat. Az iskolai tantárgyak kedveltsége az átlag- és szórásértékek szerint .....	130
57. táblázat. Az énekórák hangulatának minősítése .....	132
58. táblázat. Az énekóra részterületeinek kedvelése .....	134
59. táblázat. Az énekórán való részvétel értékelése iskolatípusok szerint .....	134
60. táblázat. Az énekórák hangulatának hipotézisvizsgálata .....	135
61. táblázat. A zenei élményhez fűződő viszony megítélése .....	137
62. táblázat. A családban folytatott zenei tevékenység .....	140
63. táblázat. A közösségben végzett zenei tevékenység gyakorisági eloszlása .....	140
64. táblázat. A zeneiskolai tanulmányok időtartamának átlagai iskolatípusok szerint .....	142
65. táblázat. A hangszertanulás eloszlásának alakulása iskolatípusok szerint .....	142
66. táblázat. A hangszerválasztás alakulása az iskolatípusok szerinti részmintákon ....	143
67. táblázat. A hangszertanulás időtartamának és a zenei műveltség eredményének összefüggése .....	143
68. táblázat. Korreláció a szülők iskolai végzettsége és a zenei műveltség teszten	

elért pontszám között .....	145
69. táblázat. A tanulók zenei nevelési szándékairól alkotott nézeteinek eloszlása majdani szülői szerepkörben .....	146
70. táblázat. A zenei műveltség és a zenei preferenciák összefüggése .....	147
71. táblázat. A zenei műveltség teszten elért pontszám és a könnyűzenei preferenciák korrelációja.....	148
72. táblázat. A családi zenei tevékenységek és a zenei műveltség korrelációja.....	149
73. táblázat. A zenei ismeretek forrásainak korrelációja a zenei műveltséggel .....	150
74. táblázat. A zenei műveltség és a hangszeres tanulmányok összefüggései .....	151
75. táblázat. A hangszertanulás és a zenei műveltség összefüggése iskolatípusok szerint .....	151
76. táblázat A zenei műveltség mint függő változó és a kiemelt háttérváltozók mint független változók bevonásával végzett regresszió- analízis eredményei .....	152
77. táblázat. A laboratóriumi mérés itemeinek átlag-és szórástértékei .....	155
78. táblázat. Faktorelemzés a kérdőív változóinak szerkezetéről.....	159
79. táblázat. A laboratóriumi mérés pontszámainak gyakorisága iskolatípusok szerint .....	161
80. táblázat. A laboratóriumi mérés pontátlag-és szórástértékeinek alakulása iskolatípusok szerint .....	162
81. táblázat. Laboratóriumi vizsgálat teljesítményének összehasonlítása az iskola- típusok szerinti részmintákon.....	163
82. táblázat. Tanulói nézetek a zenei ismeretek forrásairól.....	164
83. táblázat. A laboratóriumi teljesítmény és az énekórai élmény- és műveltség- szerzés összefüggéseinek feltárása regresszió-analízis segítségével .....	166

## ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái .....	24
2. ábra. A kreatív zenei gondolkodási folyamat modellje (Model of Creative Thinking Process in Music).....	32
3. ábra. A Kodály koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata.....	52
4. ábra. A zenei műveltség teszt feladataira vonatkozó klaszteranalízis .....	108
5. ábra. Az iskolatípusok teljesítményének összehasonlítása.....	115
6. ábra. Az osztálytermi tevékenység részterületeinek kedvelése .....	132
7. ábra. A laboratóriumi kérdőív feladatainak összefüggése.....	156

## BEVEZETÉS

A zenei nevelés magyarországi gyakorlata a zenepedagógusok tapasztalatait összegző visszajelzések szerint napjainkban jelentős problémával küzd az eredményesség területén. A *Kodály* által a 20. század '20-as éveitől kezdődően lépésről lépésre kialakított zenei nevelési koncepció lényege a zenei műveltség legszélesebb tömegekhez való eljuttatása a közoktatás keretei között. A hazai zenetanítás gyakorlatában egyeduralkodó és eredményes szisztéma a nemzetközi zenepedagógiában is elismertté vált, és a meghatározó zenei nevelési irányzatok közé emelkedett a 20. századi zenei nevelési praxisban.

Az utóbbi évtizedekben azonban a zenepedagógiai szakmai közösségekben egyre nagyobb hangsúlyt kaptak az eredményességet megkérdőjelező kérdésfeltevések. Megállapításaik szerint napjainkban kettős természetű a presztízsvesztés folyamata, hiszen a hazai minőséggyengüléssel párhuzamosan a nemzetközi zenei nevelési trendekben kibontakozóban van a zenetanulásban rejlő lehetőségek kiaknázása. Ezt a dilemmát a szakmai fórumok közösségei önmagukban nem képesek megoldani, hiszen az oktatás soktényezős világában szükségszerűen partikuláris álláspontot képviselnek.

Elérkezettnek látszik az idő, hogy a neveléstudomány kutatási irányai között helyet kapjon az iskolai zenei nevelés kérdése, hiszen a tudomány eszközei segítségével komplex és objektív módon tárhatók fel a zenei nevelés problémás elemei. Ebben az általános összefüggésben tehát a jelen kutatás az elmúlt öt évtized hatásvizsgálatai alapján feltárt zenepedagógiai értékek megtartására és az értékörzés lehetséges útjainak feltárására irányul, így hozzájárulhat a *Kodály-koncepció* újraértelmezéséhez.

A kutatási eljárásban a közoktatás keretei között elnyerhető zenei műveltség mértékét és természetét kívánjuk megismerni. Fogalmi alapja a zenei műveltségértelmezés, amely az iskolai tudás műveltségfelfogásával egyezik meg. Lényege, hogy a zenei tudást tantárgyakon átívelő tudásstruktúraként fogja fel, s célja, hogy társadalmilag hasznos, „piacképes” volta által képessé tegye az egyént a megfelelő társadalmi szerep betöltésére. Míg azonban a hazai iskolai fejlesztésben a zenei nevelés napjainkra kialakult jelentős hangsúlyvesztését érzékeljük, addig a nemzetközi tapasztalatok a zenei fejlesztésnek a személyiségkibontakoztatásban történő széleskörű és sikeres felhasználásáról tanúskodnak. Ezért szükséges feleletet kapnunk arra a kérdésre, hogy a magyar közoktatás zenei célkitűzéseiben foglaltak, tehát a *Kodály* zenepedagógiai tevékenységéhez kötött szisztéma és a tantervi követelményekben megtestesülő norma hogyan aránylanak napjaink iskolai gyakorlatához.

A *Kodály-koncepció* érvényesülésének mértékéről az egész országra kiterjedő, empirikus mérésen alapuló, számokban kifejezhető eredményeket felmutató és analizáló eljárások még nem valósultak meg. Az országos mintán elvégzett keresztmetszeti vizsgálat célja az eredményesség mérése, a közoktatásban elnyerhető zenei műveltség értékelése. A kutatási kérdések megválaszolása közelebb vihet az ifjúság zenei műveltségének összetételéhez, a birtokolt képességek mértékének és a korosztály zenei ízlésének megismeréséhez. Az iskolai zenei nevelésben részesülő populációt a folyamat végén vizsgáló keresztmetszeti eljárás konklúziója hidat verhet a tudományos kutatás elméletisége és az osztálytermi tevékenység napi gyakorlata között. Ezzel megteremtődik a lehetőség az esetleges beavatkozásra, amely indikációként szolgálhat az oktatáspolitikai számára is.

A feltárás dokumentálása során kialakítottuk az egyes fejezetek egymásra épülő logikai rendjét. Elsőként a kutatás elméleti háttérét vizsgáljuk meg, benne a zenei

nevelés külső és belső tényezőit, így a társadalmi környezetet és a személyiségfejlesztés összetevőit. Ezt a témakört a zenei nevelés elvi alapjainak a gyakorlatban való megjelenítése zárja.

A dolgozat második egységében a kutatás módszertani megalapozottságát teremtyük meg: a kutatás hipotéziseit, módszereit és eszközeit mutatjuk be. Ebben a részben a kutatási kérdések ismertetését követően az előzetes mérés módszereinek és eszközeinek, majd a nagymintás mérés módszereinek és eszközeinek áttekintése következik.

A harmadik formai rész a kutatási eredményeket reprezentálja, sorrendben elsőként a mérőeszköz-fejlesztés eredményességét közöljük az előzetes mérés alapján, majd a nagymintás mérés numerikus adatait értelmezzük. Végül a laboratóriumi mérés értékelése zárja az empirikus vizsgálatot.

Ezt a felépítést az a törekvés indokolja, hogy megteremtsük a kutatás célját alátámasztó elméleti megalapozottságot, amelyre a módszertanilag kidolgozott mérés és annak statisztikai értékelése épül. Így azt várjuk, hogy a vizsgálat végeredményeként összegzett következtetések megalapozottnak és hitelesnek bizonyulnak.

Az első rész alfejezeteiben a zenei műveltségvizsgálat lehetőségeit feltáró elméleti háttér vizsgálatát három különböző aspektusból közelítjük meg. A koncentrikusan szűkülő feltárás a legtágabb kontextus tárgyalásától a szakmai megközelítésen át a zenei nevelés konkrét célkitűzéseinek számbavételéig szűkül. Ebből fakadóan elsőként meg kívánjuk határozni a zenei műveltség fogalmát az iskolai műveltség szerkezetében, majd fel kívánjuk tárni a vizsgált terület társadalmi közegét, szociológiai beágyazottságát érintő összetevőket. Érdeklődésünk középpontjában iskola és társadalom kölcsönhatása áll, amely közegül szolgál, így feltételezésünk szerint befolyással bír az ének-zeneoktatás eredményességére. Ebben az összefüggésben az iskolai értékközvetítés mellett az iskolán kívüli hatások vizsgálatára is sort kerítünk, különös tekintettel a szórakozás, a tömegkommunikáció és a család ízlésformáló lehetőségeire.

A következő alfejezet a kutatási téma feldolgozása menetében a zene személyiségfejlesztő lehetőségeit tekinti át. Ebben a megközelítésben az első szövegegységben jelentős szerepet szánunk a kognitív zenepszichológiai törekvések értelmezésének, bemutatjuk a zenei területek vizsgálata során megismert új eredményeket, amelyek a zenei nevelés kognitív képességekre gyakorolt hatását és a személyiségfejlesztésben betöltött szerepét elemzik. A kognitív pszichológiai megközelítés mellett másodikként az affektív tényezők vizsgálatára is sor kerül, amelyben be kívánjuk mutatni a zenei nevelés érzelmi összetevőiben hordozott személyiségformáló erőket. Ezt követően a harmadik egység az iskolai zenei fejlesztés szociális lehetőségeit, és egyéb, a személyiség számára fontos hozadékul szolgáló eredményeket foglalja össze, így a zenei kommunikációs tényezőket és a zeneterápiában hordozott hatásokat. Végül, a kutatás elméleti kereteit kialakító harmadik részben az empirikus kísérlet előkészítését végezzük el. Taxonómiai rendszerként értelmezve összegezzük a *Kodály* által elvárásként megfogalmazott nevelési célkitűzéseket valamint az oktatási törvényben rögzített tanterv követelményrendszerét. Összevetjük a két elvárásrendszer törekvéseit, amelyek együttesen képezik az empirikus kísérlet értékelése során a kapott eredménnyel való összevethetőség elvi alapját. Az empirikus vizsgálat kritériumainak valamint a mérőeszköz kifejlesztésének céljából bemutatjuk az ének-zene érettségi vizsgakövetelményeit, az írásbeli vizsga feladatait és értékelését.



A második részben a kutatás módszertani kidolgozása következik. A felvázolt elméleti feltárásokra építkező vizsgálat során arra a kérdésre keressük a választ, hogy mely komponensekből tevődhet össze a zenei műveltség, milyen színvonalat képvisel, a közoktatásban a zenei nevelés milyen szerepet tölt be, melyek a zenetanítás célkitűzései, és milyen lehetőségekkel bír mindezek megvalósításában. Ebben az összefüggésben az empirikus kutatás számára kiválasztott minta az ének-zeneoktatásban részesülő, a tantárgyat utolsó évben tanuló középiskolások köre. A kiválasztott alapsokaság papír-ceruza teszt alapú zenei műveltségmérésben vesz részt. A vizsgálat papír-ceruza alapú háttérkérdőívvel egészül ki, és ebben az eljárásban a kialakult képességrendszer és megszerzett tudás természetét kívánjuk megismerni, amelynek a diák birtokába kerülhet a magyar zenei közoktatás egymásra épülő rendszerében. Az írásbeli tesztelést a kutatás utolsó fázisában szóbeli képességvizsgálattal, ún. laboratóriumi méréssel egészítjük ki.

Az értekezés harmadik részében a kutatás mérési eredményeinek statisztikai feldolgozása és értelmezése következik. A feldolgozás sorrendjét az előzetes mérés, az országos mérés és a laboratóriumi mérés időrendje határozza meg, ezen belül a mérőeszközök alkalmazásának sorrendjében haladunk. Elsőként tehát a zenei műveltség teszt eredményeit értékeljük, majd a háttérkérdőív változóinak összehasonlításával megvizsgáljuk a zenei műveltség eredményének a háttérváltozókkal létesített kapcsolatát. Ebben az esetben a zenei műveltséget befolyásoló háttértényezők magyarázó erejét tanulmányozzuk. Az empirikus vizsgálat során tehát az ének-zene tanításának a kimenetét azaz „outputját”, végső eredményét tesszük mérlegre.

Az Összegzés fejezetben a kutatási kérdések sorrendjében diszkusszív módon ismét verbális közléssé alakítjuk az adatelemzés numerikus értékeit. A mérési eredményekből levont következtetéseket a kutatási kérdésekre adott válaszként interpretáljuk, és megjelöljük annak a gyakorlatban való hasznosíthatóságát.

## I. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

A Bevezetésben felsorolt kutatási irányok hierarchikus rendszert alkotnak. A napjaink iskolájában megszerezhető műveltségre mint kultúrafüggő készségek, képességek és ismeretek társadalmilag értékes összességére (*Csapó, 2002a*), ezen belül a zenei műveltségre vonatkozó legtágabb rálátást, a kutatni kívánt területnek a valósággal való kölcsönhatását a társadalmi tényezők vizsgálata biztosítja mélyrehatóan. A szociológiai elemző munkák eredményeinek bevonása segítségével betekintést nyerhetünk abba a bonyolult összefüggésrendbe, amely szerint a külvilág impulzusaiból szintézis, műveltség, esetünkben zenei műveltség teremthető. Jól tudjuk, hogy az ismeretszerzésnek az iskola csupán egy, ám nem feltétlenül elsődleges forrása. Ugyanakkor fontos tudnunk azt is, hogy a hangsúlyok mely területekre és milyen értékorientációkra tevődnek át. Áttekintjük a média előretörését a kultúraközvetítés folyamatában (*Vitányi, 2006*), a családi közeg műveltségalkotásának visszaszorulását (*Halász, 2001*), és feltérképezzük az iskolán kívüli világ kulturális intézményeinek nehézségeit (*Trencsényi, 2008*). A szubkulturálódási folyamat természetének analízise során nagymértékben támaszkodunk a kulturális antropológia és a pedagógiai etnográfia területén végzett vizsgálatokra (*Szapu, 2002*).

Elemzésünk következő szintjén feladatunk a zenei neveléssel kapcsolatos kutatások eredményeinek megismerése. Az iskolai oktatásban tantárgyként megjelenő terület egyesíti a zenei megismerés és a zenei tevékenység folyamatait, így a képességfejlesztés, az ismeretszerzés, az alkotás és reprodukálás és az analízis kreatív mozzanatait valamint a befogadás hagyományosan passzívnak tekintett magatartásformáját (*Gordon, 1989*). Továbbá meg kívánjuk ismerni a zenei nevelésben rejlő, egyéb képességek kibontakoztatására hatást gyakorló tényezőket is (*Barkóczi és Pléh, 1977*). Az egyes kérdéskörök feldolgozásában a kognitív zenepszichológia látásmódját követve kívánunk haladni (*Deutsch, 1999a*). Ebben a gondolatvezetésben áttekintjük a zenei élmény kialakításának motivációs lehetőségeit és az affektív tényezők működését is (*Csikszentmihályi, 2001*), valamint tanulmányozzuk a zenei tevékenységben hordozott szocialitás személyiségalkotó lehetőségeit (*Zsolnai, 2008*).

A zenei műveltség értékelő vizsgálata során kellő körültekintéssel kell eljárunk a harmadikként megjelölt irány, a mérhetőség kialakítása esetében (*Csikos, 2002*) is. Ez a feladat olyan hiteles szempontrendszer és nevezéktan megalkotását jelenti, amelyben a kapott eredmény egy adott követelmény-rendszerrel tudományos érvénnyel vethető össze. Esetünkben látható, hogy a kodályi elv szerint képzett generációk teljesítményével szemben a hazai kutatásban nem hozható létre kontroll csoport, hiszen az alternatív képzési rendben működő intézmények kivételével a teljes hazai populáció egységes zenei képzésben, azonos metodikai elvek szerint sajátítja el a zenei ismereteket. Mint tudjuk, Kodály kezdeményezésére indult meg 1945-ben a magyar ének-zene tanítás reformja az iskolai ének tantárgy lehetőségeinek kedvezőbbé tétele érdekében (*Pethő, 2011*). 1950-től ének-zene tagozatos iskolák létesültek országszerte, s még az évtizedben kiépült a zeneiskolák hálózata is. Az intézményes közoktatás tartalmi és szervezeti keretei máig hatóan ezt a struktúrát reprodukálják. A tantervi követelményekre épülve az egyre bővülő választékú tankönyvkiadás is ezt a szisztémát jeleníti meg, s az egységes énektanár-képzés is a Kodály-koncepció metodikáját oktatja alkotóműhelyeiben. Ettől való eltérés csupán a legutóbbi évtizedben figyelhető meg az alternatív iskolák megjelenésével. A „többségi” iskolák továbbra is Kodály ének-zenei koncepciója szerint tanulnak (*Janurik és Pethő, 2009*). A Kodály-

koncepció hazai hegemoniájából következik, hogy munkánk során A Kodály-kon koncepció elveire és a Köznevelési törvény által előírt követelményekre támaszkodhatunk. Azokra a dokumentumokra, amelyek a zenei társadalomban mértékadóak, használatban lévők, érvényesek, a közgondolkodásban pedig ismertek, jelenlévők és elfogadottak. A tartalmi összetevők esetében tehát a Kodály Zoltán tevékenységéhez és nevéhez köthető zenei nevelési koncepciót vesszük alapul. Mint ismeretes, Kodály nem alakított ki önálló módszert, elveit egységes struktúrában nem fektette le, így zenei és zenepedagógiai életműve, szóbeli és írásos megnyilatkozásainak ide vonatkozó elemei tekinthetők hiteles forrásnak az egységes követelményrendszer kialakításában (Bónis, 2007). Másfelől rendelkezésünkre áll a hivatalos álláspont, amely egyenlő mértékben vonatkozik az adott időszak oktatási folyamatának minden szereplőjére: ez a közoktatásról szóló, többszörösen módosított törvény kormányrendelete. Ezeknek forrásoknak a feldolgozása lehetővé teszi a zenei műveltség kritériumainak pontosabb leírását (Dohány, 2010a). A kutatás megvalósítása során a törvényi szabályozásnak újabb dokumentuma készült, a hazai zenei nevelés elveit és követelményeit a 2011-ben törvényerőre emelkedett Köznevelési törvény tartalmazza. Az új dokumentum és a korábbi NAT-előírások összevetése azt szolgálja, hogy a korábbiaknál pontosabb betekintést nyerhessünk a 21. századi hazai zenei nevelés helyzetének alakulásába. Az ének-zene középszintű írásbeli érettségi vizsga követelményeinek megismerése a mérőeszköz fejlesztéséhez nyújt segítséget.

Mindazok a kérdésfeltevések, amelyek a felvázolt irányokon túlmutatnak, kívül esnek jelen vizsgálatunk keretein; feldolgozásukra újabb kutatási folyamat épülhet.

## **1. A zenei műveltség társadalmi környezete**

A napjaink társadalmi viszonyai által meghatározott, közoktatás kereti között véghezvitt zenei fejlesztő munka átfogó jellemzéséhez számos tényező kölcsönhatását szükséges megismernünk. Mivel az iskolai értékközvetítő tevékenység többtényezős folyamatként fogható fel, a fejlesztés eredményességének alakulására a szűkebb és tágabb környezet működése, és szereplőinek tevékenysége egyaránt jelentős hatást gyakorolnak. A környezeti hatások tekintetében a legtágabb kontextust a társadalom működése teremti meg, amelynek megismerése nélkül nem értelmezhetjük az iskola világában zajló eseményeket sem. A kutatás középpontjába állított zenei nevelés társadalmi meghatározottságát a 20. század második felében lezajlott folyamatok tanulmányozása segítségével érthetjük meg.

Amikor egy kijelölt időszak, vizsgálatunk esetében a 20. század társadalmának főbb jellemzőit kívánjuk megismerni, fontos döntés annak a mozzanatnak a kiválasztása, amelyben a történetiség kontinuitásába beavatkozunk azzal a szándékkal, hogy meghatározzuk a feldolgozás kontextusát (Foucault, 2001). Napjaink társadalmi történéseinek értelmezéséhez a 20. század utolsó harmadáig tekintünk vissza, ahonnan a ma is érvényes globalizációs folyamatok kialakulása eredeztethető. A kérdéskör vizsgálata során a szocio-kulturális összetevők elemzésére helyezzük a hangsúlyt. A nyugati világban bekövetkező új technológiai és információkezelési formák megjelenésével a 20. század utolsó évtizedeiben a produktív, ipari társadalmat a felváltja a reprodukív, posztipari irány (Featherstone, 1991), a termelés helyét és szerepét átveszi a szolgáltatás. Az egységes, globális, nemzetek kultúráján átívelő szemlélet lényege a virtualitás, melyben valóság és látszat határai elmosódnak, s ez a szimuláció nemcsak a számítógépek világához kötődik (Baudrillard, 1997), hanem a

mindennapi életnek is részévé válik. A cselekvés funkcióját átveszi a cselekedtetés, az öncélú műveltető operativitás, amely áthatja az élet egészét. Alapélménnyé válik a bizonytalanság (Derrida, 1976), melyben a dolgok, jelenségek elveszítik jelentésüket, kiüresednek a racionális eszmék, bekövetkezik az értékrelativitás. Véget ér az egységes világképet átfogó narratívák kora, a bizonyosság helyébe lép bizonytalanság, és ez a jelentés nélküliség lazább szemantikájú kulturális teret hoz létre. Ez a korszak *posztmodern* néven ismert, jelezve, hogy a 20. század egészét eddig uraló modernitás érvényessége megszűnt. Az élet minden területén, így a kulturális életben is meghatározóvá válik a fogyasztás-elvűség (Baudrillard, 1998), az „eltárgyasultság”, melyben a kultúra elsődleges hívószavaivá válnak az élvezet, az élmény, a luxus, a szórakozás, kényelem. Ez az esztétikai törekvés változást hoz a kulturális élet szerkezetében, elmosza a magas és populáris kultúra közötti távolságot, ezáltal minden közvetlenül elérhetővé válik.

A tudományos élet területén ez a változás dilemmaként jelenik meg, hiszen a társadalom-felfogásban két ellentétes értékírány rajzolódik ki. A filozófusok és társadalomkutatók egyik csoportja (Derrida, 1996) pozitívan értékeli ezt a kialakult közeget. Az egyén számára építő jellegűnek, játékosnak, kreatívnak tekinti, amely alkalmas arra, hogy kiszabadítsa az egyént a referenciális egyértelműség fogságából. Ezt a „logosznélküliséget” azonban a másik tábor bírálattal illeti (Frankl, 1996), álláspontjuk szerint a kialakult új társadalomkép az illuzórikus, „omnivirtuális” nihilizmusnak, az „önimádó”, újnárcisztikus, jelentés nélküli társadalomnak a megvalósulása. A modern világ rendjét átalakító új struktúra alapja az információ, amely a távközlésen alapuló média fejlődése által nemzetközivé, majd világméretűvé válik. Ezt az egységesülő világképet a globalizációnak nevezzük.

A posztmodern hanyatlása a 20. század végén következik be, az 1990-es évekre tehető. A gazdasági folyamatokat meghatározó recesszió áll a háttérben, amely kioltja a kulturális lelkesedést. Ebben az új társadalom-felfogásban a digitális kultúra előretörése következik be, eredeti nevén a 'pseudo-modernizmus'. Megteremtődik a lehetősége annak, hogy az ezredfordulón ismét kiépüljön egy értékalapú társadalompolitikai mozgalom, melynek megnevezése „új kor”, „New Age”. Ez az új társadalom-felfogás hierarchia-mentes, s a posztmodern koncepcióval szemben ellenáll a fogyasztói lét kihívásainak. Kultúraértelmezésére a sokféleség egységének megteremtése a jellemző, holisztikus szemléletében magában foglalja a tudomány és a spiritualitás formáit (McLaughlin, 2010).

### ***1.1. Zenei műveltség értelmezése***

Kutatásunkban a zenei műveltség értelmezésére törekszünk a nemzetközi tudományos irodalom 'literacy' meghatározása alapján. A definiáló törekvés célja a zenei nevelés beillesztése a „humán tudás” azaz az iskolai tudás kontextusába, (Csapó, 2002b) hozzájárulva az egységes, széles körű műveltség kiépítéséhez. „A műveltség az adott kultúrában releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége, társadalmilag értékes tudás. Elemeit az tünteti ki, hogy a társadalom elfogadja, értékeli az adott tudást, az a gyakorlatban, az iskola és a szűkebb szakma világán túl, a való életben is hatékonynak, hasznosnak bizonyul. A műveltség olyan tudás, amely hatékonyan segíti az egyéni fejlődést, a személyes boldogulást, a másokkal való kapcsolattartást, a társadalmi munkamegosztásban való részvételt.” (Csapó, 2009a, 3. o.)

A *zenei műveltség* meghatározására irányuló törekvés napjaink tudományos progressziójának következménye. Az új évezreddel együtt jelentkező gondolkodásmód hangsúlyozza a nem tantárgyak szerinti, hanem tudásstruktúrák mentén történő ismeretszerzés lehetőségét (Csapó, 2002c). A műveltség fogalma ('*literacy*') a zenei műveltségre vonatkozóan azonban még teremtődött meg a hazai zenepedagógiai terminológiában. A meghatározás kialakításában és az erre épülő gondolkodásban a zenére úgy tekintünk, mint a képességfejlesztésnek azon módjára, ahol az ismeretek és a képességek azaz kompetenciák természetes közegben zajló tanulással, ún. „csinálva tanulással” fejlődnek ki (Csapó, 2003). Ebben a műveltség-értelmezésben tehát olyan hasznosítható készségek, képességek és ismeretek köréről esik szó, melyek az iskola világán túlra mutatva társadalmilag is értékesnek, a való életben is hatékonyak bizonyulnak. Iskola és műveltség folyamatos és kölcsönös egymásra hatása a műveltség megszerzésének szocializációs folyamatát teremti meg (Csapó, 2004). Az ember által létrehozott és folyamatosan fejlesztett műveltség a gyakorlati tevékenység közben új műveltséget hoz létre, és ebben a termékeny átalakulásban az egyén érettebbé válik az elsajátított műveltség befogadására. (Kiss, 1969).

A társadalom számára hasznos tudás azaz a tudásalapú társadalom kiépítése gazdasági gyökerű (Lundvall és Johnson, 1994), és az információkezelés problémáinak megoldása hívta életre. Ebben a szemléletben a tudásnak két metszete különül el egymástól, mely egyrészt a tanulás során megszerzett információk összességét jelenti, másrészt azon képesség birtoklását, amely alkalmassá teszi az egyént a megszerzett információk gyakorlati felhasználására. Ez a kompetencia sikeres problémamegoldó tulajdonságokat és tudástermelő képességet foglal magában (Sveiby, 2001).

A neveléstudomány az iskolában megszerezhető tudásnak ezt a két típusát propozicionális, elméleti jellegű és procedurális, gyakorlati alkalmazás során megnyilvánuló tudásnak tekinti. Ebben az újraértelmezett tudás-és tanulásfelfogásban a kognitív pszichológiai szemlélet érvényesül, amelynek törekvése a két különböző tudástípus egyensúlyának megteremtésére irányul (Csapó, 2008).

Az iskolában megszerezhető „jó tudás” számunkra kiemelt műveltségterülete az esztétikai nevelésben hordozott kompetenciák kibontakoztatása a nem-kompetens, azaz merőben csak deklaratív, nyelvi formában tudatosítható elemekből álló tudással szemben (Kárpáti, 2002). Az iskolai műveltség fontos ismérve, hogy nyitott szerkezetű konstrukcióként képessé teszi az egyént arra, hogy időben és térben kiterjessze önnön műveltségnek határait. Ez az eshetőség az iskolán túli világra mutat, az önálló ismeretszerzés lehetőségeire egyrészt az önszabályozó tanulás (Molnár, 2000), másrészt az élethosszig tartó tanulás megvalósítása által (Óhid, 2006).

A zenei műveltség kutatásának nemzetközi eredményei jelentős mértékben járulnak hozzá a fogalmi keretek kialakításához. A történetiségében 3000 éves műveltségképzés a kezdetektől hordozza a személyiségépítő szerepet. Az is nyilvánvalóvá válik, hogy az agyműködés során mozgásban tartott pszichomotoros készségfejlesztő mező, a kognitív tudásmegszervező tevékenység és az affektív szféra érzékenységének felértékelődése a zenét az emberi kultúra és viselkedés legalapvetőbb alakító tényezőjévé teszi (Manins, 2001). Éppen ezért - különösen a tengerentúli, észak-amerikai, ausztráliai, új-zélandi kutatásokban - a zenei műveltségkonstrukció tantárgyakon átívelő szerepére esik a hangsúly a tantárgy részterületeinek fejlesztésével szemben. A zenei nevelés során a zenei tevékenység áll a középpontban, és az általa kifejtett transzferhatás beépítése az iskolai fejlesztő folyamatba. A „Tanulj énekelni,

hogyan megtanulj olvasni!” (Wisbey, 1982) gondolata által vezérelt zenei nevelésben – a hazai elvekkel ellentétben – a zenei ismeretek, fogalmak, a történetiség valamint a jelrendszer dekódolásának tanítása főként a felsőfokú képzésben kap helyet.

## **1.2. A zenei műveltség fejlesztésének iskolai kontextusa**

Az iskola keretein belül végbemenő fejlesztés működésének megértését három releváns tényező – az iskolai közeg, a tanulóifjúság helyzete és a pedagógusi attitűd – vizsgálata segíti elő. Elsőként az iskolarendszer felépítése és a fejlesztés alanyaként főszerepet hordozó tanulóifjúság viszonyát elemezzük, hiszen a nevelés közegének és a nevelni kívánt populáció kapcsolatának alakulása meghatározó az eredményesség szempontjából.

Napjaink iskolai gyakorlata mind a szakmai tapasztalatok, mind a vizsgálatok tükrében azt mutatja, hogy a zenei műveltségalkotó tevékenység nem tölti be kitűzött feladatát, értékközvetítő funkcióját (Janurik, 2007, Gönczy, 2008). Ahhoz, hogy a probléma gyökerét megismerjük, tanulmányoznunk szükséges a zenei nevelés terepét, szűkebb társadalmi közegét. Ez a közeg a tanulók életében több színtérből áll, hiszen az iskola világát az iskolán kívüli tevékenységek és helyszínek egészítik ki. Az iskolán kívüli benyomások döntően a szórakozás élményapparátusát jelentik. A zenei műveltség vizsgálata szempontjából elengedhetetlenül fontos a szórakozás milyenségének és minőségének megismerése, hiszen ezen a módon kerülhetünk közel a kutatás hipotetikus feltevéseinek vizsgálatához, azaz az iskolai zenei nevelés popkultúrával szemben elszenvedett értékvesztésének tanulmányozásához. Egyidejűleg szükséges tehát feltérképeznünk azokat a hatásokat, amelyek az *iskolában* és az *iskolán kívül* érik a tanulókat ahhoz, hogy a zenei műveltségre vonatkozó értékválasztásukat és kultúraorientációjukat megérthessük. Ennek a témakörnek a vizsgálata során az ifjúságszociológiai kutatások feldolgozására helyeztük a hangsúlyt.

### **1.2.1. Az ifjúság iskolán kívüli zenehasználat**

Amint azt az I.1. részben a társadalmi kontextus felvázolása által már megismertük, a posztmodern korszakban kialakult szemlélet a fogyasztásra épül, így a fogyasztáshoz fűződő kapcsolatban válik értelmezhetővé az iskola helyzete és az oktatás szereplőinek viszonyrendszere is. A magyar ifjúságkutatás (Gábor, 1999) a magyar fiatalok értékvilágát, társadalmi helyzetét a felnőttek és a fiatalok konfliktusára építkezően elemzi, értelmezése szerint ebből fakad a család és az iskola értékközvetítő szerepének fokozatos meggyengülése. Állítása szerint az ifjúság kulturális viselkedését a fogyasztói szemlélet határozza meg, melyet a szórakoztatóipar testesít meg. A reklámok, melyekben valóság és látszat egybemosódik, a valódi műalkotások helyébe lépnek, az ifjúság értékfelfogására ez gyakorol legnagyobb hatást. Kialakulnak, majd virágzásnak indulnak a sokszínű, alternatív csoportkultúrák, '*szubkultúrák*', gyakran zenei irányzatokhoz kötődően, melyben új identitást, a szabadságélmény feszültségoldó létformáját éli át az ifjúság. A posztmodernizmus a zenében az experimentális azaz kísérletező magatartásban, a megismerő kíváncsiságban ölt testet. Ennek következménye a különböző értékek, stílusok egymás mellett élése, irányzatok egyidejű sokfélesége, keveredése. A szórakozás lényege, hogy mindenfajta zene mindenféle felhasználása megengedett, a zenei produktum műnemeken, műfajokon, stílusokon is áthatol (Grabócz, 1984). Éppen az egymás mellett élő irányzatok sokféleségének

köszönhető, hogy a középiskolás korosztály értékválasztása is igen sokrétű, figyelmünk ugyanakkor a tipikus viselkedésformák megismerésére irányul.

A rendszerváltás utáni években átrajzolódó kulturális térkép következményeként felerősödött a tömegkommunikáció által megjelenített mintakövetés, ezzel párhuzamosan meggyengült a szocializációs intézmények fiatalokra gyakorolt hatása. Intézményesül a szórakozás világa, korábbra tevődik a *szubkulturálódás* folyamata (Rácz, 1998). Ennek a szubkulturális háttérnek a megrajzolása a hazai kutatásban a kulturális antropológiához hasonló megközelítésben történik, Szapu Magda, a pedagógiai etnográfia módszerével, a néprajztudós metodikáját követve értékítélet nélkül írja le a különböző csoportok értékválasztásait (Szapu, 2002). Az etnográfiai vizsgálatok fő iránya az iskola világának kutatása, mindenekelőtt a tanulók családi és osztálybeli helyzetét elemzik. Ehhez a területhez kapcsolódóan Kömlődi (1999) és Demetrovics (2001) a „partizó” fiatalok szórakozási tereit, zenék és terek köré épülő kulturális életét állítja a vizsgálat középpontjába. Mészáros (2003) ezt a két világot veti össze - a kiválasztott alanyok viselkedését követő vizsgálatok során, megfigyeléseket végezve osztálytermi keretek között és a parti-élet szférájában -, feltárja a legfőbb dichotómiákat, feszültséghordozó különbségeket.

Ebben az összefüggésben először a parti-világ tér-idő struktúráját tekintjük át, mint minden kulturális közeg meghatározó koordinátáit. Esetünkben, a partizó fiatalok életét nyomon követve felmerül a zene kiemelt szerepe, erőteljes, teret formáló és időt átalakító hatása is. A parti-tér egyszerre konkrét és szimbolikus, a diszkók térkialakítása a szórakozás hagyományainak szakralitását idézi (Fejér, 2000). Elrendezése a centrális pozíció, melyben a középpont köré épülve koncentrikus elhelyezésben, táguló körökben jutunk el a perifériáig. A hatáskeltő effektusok, a fényelemek alkalmazása vagy a fény hiánya felerősíti az élmény nappali világtól eltérő voltát, ezért beszélhetünk a parti liminoid, az átmenetiség élményét fenntartó teréről. A liminoid térben táncoló fiatal érzékelése szerint nincs sem itt, sem ott, transzélményt él át. Ez a téren-kívülség a más világhoz, a más időhöz való tartozást, a zene és a tánc által a szociális tér-idő szerkezetből (munka, tanulás, normák, hétköznapi kapcsolatok) való kilépés lehetőségét adja (Mészáros, 2003). A parti-tér tehát örömeivű tér, amely a hagyományos térből történő kiszakadással egyidejűleg a hagyományos időt is kiiktatja. Az este és az éjszaka közege lehetőséget teremt a liminális idő kialakulására, a szubjektív parti-élmény kibontakozására, szimbolikus reprezentációk megjelenésére. Ennek lényeges mozzanata a társadalmi hierarchia részleges megbontása, negációja, amelynek helyébe saját, deklarált ideológia kerül (Fejér, 2000). A „partizás” folyamatában és a parti-kultúra kialakításában központi szerepű a zenét szolgáltató disc jockey, a lemezlovas, a DJ., a parti-világ ura, kultikus figurája. A technika és a cyber-világ, a „homo digitalis” új világa a hiperrealitás érzetét alakítja ki a résztvevőkben (Kömlődi, 1999). Ennek következtében a profán világba, azaz a mindennapok közegébe behatol a szakrális, a „szent” szórakozás a maga által kialakított rituáléval. A DJ szakrális értelemben liturgiát szolgáltat, a centrális elrendeződés következtében a parti-élet centrumába kerülés, a beavatás, a mássá válás az új identitást lehetőségét hordozza a „partizó” számára. Ebben a posztmodern közösségben az egyén képes a teljes feloldódásra, a közösséghez tartozás *communitas*-élményét éli át, a beavatás személyiségformáló jellege által „új emberré” válik.

### 1.2.2. Az iskola és a szórakozás világának dichotómiája

Fentebb jellemeztük a parti-fiatalok köré kialakított szubkulturális közeget, amelynek világával merőben ellentétes módon épül fel az iskolai élet struktúrája. A két szféra összevetésének pedagógiai vonatkozásait azért kell figyelemmel kísérnünk, mert az iskola mint intézmény, s annak működése mindenki által jól ismert, míg a parti-világ szubkulturája a tudomány számára még kevésbé feltárt terület. A komparatiztika elvének alkalmazása által ebben az esetben új neveléstudományi kérdések, problémák és lehetséges megoldások vetődhetnek fel, kiváltképp a zenei nevelés területén. A már említett pedagógiai etnográfia az iskola leírását nem az eredményesség szemszögéből hajtja végre, ebben a tudományos megközelítésben az iskolai élet belső folyamatainak elemzésére tevődik a hangsúly (Camilleri, 1985). Az adott kultúrát meghatározó tér-idő szerkezet az iskola világát tekintve szöges ellentétben áll az imént jellemzett szubkultúra struktúrájával. Az iskola nem liminális jellegű tér. Pontosan kiépített hierarchikus elrendezettsége illeszkedik a társadalmi struktúrához, következésképp nem centrálisan építkező, így az egyén nem tud feloldódni a communitasban. Ez a berendezkedés a modern korszak ismérve, ellentétben a posztmodern szerkezetű parti-élettel. Így tehát az a fiatal, aki mindkét világban részt vesz, két ellentétes univerzum ütközéspontjában áll (Mészáros, 2003). Az iskola a modernitás eszméinek megfelelően a fejlődés, fejlesztés társadalmi tere. Jelszavai az ész, művelődés, a tudás, tehát semmiképp sem „logosznélküli”. Norma-és értékrendszere előírt, elvárt, nem spontán. Az egyén célirányos megváltoztatásának legfontosabb eleme a tanulás, ez erősen elütő a techno-house szubkulturális beavatás-élményétől, hiszen az utóbbi (az iskola) kognitív erőfeszítésekre készíti az egyént. Az iskolai tudásba való beavatás nem a szakrális szerepű DJ által valósul meg, hanem a szimbolikusan kiemelt, hierarchikusan, hatalmi pozícióját tekintve a diák fölött álló tanár közvetítésével. Az iskolai térhez hasonlóan kötött az iskolai idő is, mert szabályozott, valós, így a parti-világ szakralitásával ellentétesen nem liminális. Az élmény az este helyett a nappalhoz fűződik, felülről szabályozott periodikus rendje leggyakrabban profán. Az iskolai életben a szakralitást (ünnepek) és a rituálékat (tanítási óra menete) nem a transzélmény, hanem az elrendezettség jellemzi. A DJ mágikus sámánszerepe helyett a tanáré a prófétai verbalitás, elfogadottsága, személyiségének hatása ebből következően nem olyan erőteljes, mint a parti-élet kulcsfigurájáé. Ez a tény kihat az iskola szociális szerepének meggyengülésére is (Mészáros, 2003).

Felvetődik a kérdés, hogy a két világból egyidejűleg részesülő fiatal hogyan éli át ezt a kulturális, szubkulturális kontrasztot. A dichotómia tartalmi összetevőinek és oldásuk lehetőségeinek analízise során számos pedagógiai probléma vetődik fel azzal összefüggésben, hogy a nevelő tevékenység számára felhasználhassuk a szembenálló motivációs erőket (Réthyné, 1995). A legfontosabb kérdés elsősorban az, hogy maga a középiskolás fiatal hogyan dolgozza fel fejlődése során a két világ közötti ambivalenciát. Másodsorban, hogy a mindkét kultúrához való tarozás milyen értékek követésére készíti az egyént, harmadrészt pedig azt figyeljük meg, hogy az iskolai tanulás motivációját hogyan befolyásolja a szubkultúrához való tartozás ténye (Réthyné, 1998). Ez a pedagógiai gondolkodás egyidejűleg több tudományos megközelítést fejez ki. A Martin-Frankl-féle *humanisztikus* modellt követő, a teljes embert tételező nyitott gondolkodás- és személyiségfelfogás ötvöződik a Réthyné (2001) által kutatott reflektív önszabályozás tanulási tevékenységet aktiváló lehetőségeivel.



Mint említettük, az ifjúság életében jelenlévő két ellentétes világ, a modernitást képviselő iskola és a posztmodern felépítésű parti-élet dichotómiát, feszültséget teremt a két kultúra között. Ezt az ellentétes kultúraalakító feszültséget legerőteljesebben a két világból egyidejűleg részesülő fiatal éli át.

### 1.2.3. A tanárszerep változása

Az osztálytermi tevékenység irányítója a tanár. Szerepértelmezése folyamatosan változik, hiszen a kialakított tekintély minden esetben az adott társadalomnak az iskolával kapcsolatos elvárásait tükrözi. A napjaink tanulásirányítási gyakorlatában megvalósított tanár-diák együttműködés gyökerei a 19-20. századba nyúlnak vissza. Legalapvetőbb tulajdonságait a következőkben foglalhatjuk össze: míg a 19. század végén és századforduló idején „lámpás”, a közösségből kiemelkedő különös képességű egyén, addig az 1950-es évekig tudáselosztó próféta, a tudás kizárólagos birtokosa és forrása (Németh, 1992), a 20. század végén pedig tanulószervező, a megfelelő pedagógiai kompetenciák birtokosa. A hagyományos értelmezés szerinti tudós, nevelő, bürokrata felfogást tehát felváltja egy új tanártípus megjelenése. Ez a nézet az irányító, koordináló, értékelő, megfigyelő, támogató (facilitátor) tevékenység kibontakozására épül (Nagy, 2000).

A 21. században új tanulástípusok konstruálódnak, amelyhez új tanári attitűd kialakítása szükséges. Megjelenik a kutatásalapú tanulásfelfogás, ami az önálló, problémamegoldó és értelmező tanulás rugalmas, nyitott képződményében a segítve irányító szerep betöltését kívánja meg. A támogatói – *facilitatori*, konstruktivista szerepértelmezés ellentétben áll az ismeretátadó, a tanárt a tudás forrásaként tételező felfogással (Korom, 2010). Ez kutatásalapú magatartás (*'inquiry-based learning', IBL*) olyan képességek meglétét várja el a tanár részéről, amelyek a zenei nevelés számára is kívánatosak, többek között a megfelelő kihívások kitűzését, az együttműködés harmonikus lebonyolítását és az önálló megoldások keresésének ösztönzését.

A mentori és innovatori tanári szerepformálásra vonatkozó hazai kutatási eredmények azonban a tanítási gyakorlatban megmutatkozó ellentétes tapasztalatokról számolnak be. „A ma iskolája normatív, amelyben a tananyag-központúság és a tanárközpontúság dominál, differenciálás kizárólag a teljesítmények alapján történik, és a képességek megítélése is csak a teljesítmények alapján jöhet szóba. A tanárok többsége pedagógiai kudarcait igyekszik áthárítani a társadalomra és a családra. Az iskolákban jelen van egyfajta gyermekközpontúság is, amely a módszertani differenciálásban jelenik meg, de a motiválás a teljesítmények elérésére irányul. Hiányzik az iskolák pedagógiai kultúrájából a differenciált személyiség-felfogáson alapuló megközelítés.” (Vincze, 2005. 32.o., )

Nem meglepő tehát, hogy az a „lámpás”, „próféta” attitűd, ami a múltban alkalmassá tette a hordozóját arra, hogy példaképpé váljon növendékei számára, mára megkopott. A napjaink iskolájában felnövekedő generáció nem a tanárai közül választ magának ideálokat. A fiatalok példakép-preferenciáját a média és a filmipar uralja, az iskola legkevésbé számít az eszménykép megválasztásában (Mihály, 2006). A neveléstudomány számára fontos mozzanat annak feltárása, hogy a mentor mint orientációs személy milyen hatással rendelkezik a folyamat befolyásolására az ifjúság életében (Bird, 2001).

A diákság távolodását a tanár által közvetített értékektől már az 1.2. részben feltárt iskolai kontextus elemzése során is beláttuk. Ez a vizsgálat szintén a prófétai-

verbális szerep markáns iskolai elutasítását mutatta ki. A fiatalok számára távolságtartónak tekintett magatartásformát felerősíti az osztályterem frontális térbeli elrendezése is. Számos tapasztalat mutat arra, hogy a munkát koordináló tanár ezt az általánosított szembehelyezkedést személyes kudarcként éli át. Az átalakuló tanárszerep, a benne hordozott tekintélyforrás megingása és a folyamatosan romló egzisztenciális helyzet nyomasztólag hat a pedagógusok számára.

A nemzetközi kutatások az 1970-es években mutattak rá először arra a jelenségre, amit *burn out* szindrómának, kiégésnek nevezünk (Freudenberger, 1974). Az empátiás kapacitás kimerüléséből fakadó lelki helyzet tényezői tünetegyüttesként írhatók le (Ónody, 2001). Tizenkét fázis egymásra épülése rajzolja meg a kiégésnek a bizonyítási kényszertől a depresszióig tartó folyamatát. A nemzetközi kutatásban a prevenció avagy a szükséges intervenció hatékonyságára irányul a figyelem. A burn out szindrómából tehát lehetséges a teljes felépülés (Maslach és Jackson, 1981; Esteve, 2000; Kyriacou, 2001). Wood és McCarthy (2002) összefoglaló munkájukban a tanári professzió gyakorlása közben kialakult feszültség kezelésében szintén a megelőzésre helyezik a hangsúlyt. Felismerik a mindennapi tevékenységben rejlő feszültséghordozó tényezőket, a munkahelyi stressz következményeit mind az egészségi állapotra, mind a kollegákra, a napi kapcsolatban álló szakemberekre és a családra vonatkozóan. A lehetséges tünetek közé sorolják a frusztrációt, a szorongást, a tevékenység károsodását és a törést az otthoni és a munkahelyi kapcsolatokban. A korai stádiumra vonatkozóan megállapítják, hogy a munkavégzés során átélt idealizmus és lelkesedés elvesztésével indul a folyamat. Maslach (1998) három területre terjeszti ki a terminológia alkalmazását. Elsőként a deperszonalizáció személyiségromboló útját írja le, melyben az egyén eltávolodik a társaitól, majd a csökkenő egyéni teljesítmény következményeit, végül az érzelmi kimerültséget tárgyalja, melyben az egyén úgy érzi, hogy kiapadtak érzelmi erőforrásai, így nagymértékben sebezhetővé válik (Dohány, 2010).

A zeneoktatás keretében ezt a pszichés megterhelést még a fizikai igénybevétel kockázati tényezői is terhelik. A nemzetközi források tapasztalatai egyértelműen bizonyítják a közoktatásban résztvevő énektanárok hang-fizikai állapotának nagyobb mértékű romlását kollegáik ellenében. Thibeault (2004) és munkatársai, Merrill, Roy, Gray, és Smith az amerikai közoktatásban szereplő tanárok hang-fizikai állapotát mérték fel. A vizsgálat során elkülönítették az egyes tantárgyakat valamint a fejlesztő munka körülményeit befolyásoló tényezőket, (hány éve tanít a kísérleti alany; milyen életkorú diákokat; hány órát tart egy nap; hány hónapos az iskolaév), valamint azt is, hogy a tanítási órán milyen beszéd- vagy énektevékenység valósul meg. Bebizonyosodott, hogy az énektanár minden részterületen erőteljesen érintett (beszéd, hangos beszéd, kiabálás, éneklés), valamint az is, hogy a fokozott megterhelés problémája a kiégési tünetekhez hasonlóan szintén orvosolható speciális hangképzés segítségével.

A tanári státusz intézményében a társadalom által elvárt szerep valamint a napjainkban betöltött társadalmi pozíció kettősséget mutat (Csapó, 2009). Míg a tanulók iskolai eredményességét biztosító szerepkörben magas társadalmi elvárásokkal kell szembenéznie a tanári professzióknak, addig a valóságosan elfoglalt társadalmi helyzet, a megbecsültség jelentős deficitet képez, befolyásoló tényezőként hat az iskolai fejlesztés eredményességére.

### **1.3. A zenei műveltség és az iskolán kívüli tényezők kapcsolata**

Az iskolai fejlesztés során megszerzett műveltség nem önmagában zárt struktúra. A tudás kiépülése kontextuálisan többszörösen is beágyazott. Kölcsönhatásban áll az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezet működésével. Az iskolai közeget körülveszi a társadalmi környezet, amelyet egy még tágabb dimenzió, a valóság determinál. A koncentrikusan táguló látószögben helyet kapnak mindazon tevékenységek, amelyek az iskolán kívüli világból származó ismeretszerzést teszik lehetővé. Az iskolai nevelés és az iskolán kívüli műveltségszerzés kiegészítik egymást, hiszen a közoktatás keretén kívül számos egyéb úton érhetik a tanulókat kulturális és pedagógiai hatások. A kulturális intézmények – múzeum, színház, könyvtár – látogatása, a civil kezdeményezésekben, mozgalmakban való részvétel, a sport, a szórakozás, a hitélet, a média vagy a világháló közegéből származó ismeretszerző mozzanatok jelentős hatást gyakorolnak a műveltségépítésre (*Trencsényi, 2005*).

A zenei nevelés szempontjából a felsorolt tevékenységi formák közül a szórakozás lehetőségeit már megvizsgáltuk. Látható, hogy ebben a létformában a fiatalok döntően a kis energia-befektetéssel járó, kikapcsolódást nyújtó, passzivitást mutató tevékenységi formákat részesítik előnyben a művelődés tudatos építése helyett (*Bánáti, 2006*). A médiavilág értékluralizmusában való részesülés ízlésluralizmust eredményez. A tömegkultúra ízlésvilága a mediálás során hatást gyakorol kialakult befogadói ízlésválasztásra, annak széles skáláját mutatja. Határai az ösztönös ítéletalkotás és a tudatos esztétikai döntéshozatal szélső értékei között mozognak. Az *Adorno* (1998) által kategóriákba rendezett zenei befogadói magatartást a felkészültség mértékétől függően sorolja be. Az attitűd egyaránt lehet „szakértő”, „jó hallgató”, „kultúrafogyasztó” vagy egyszerűen „emocionális hallgató”. A *zenei ízlés* (*Hausmann, 2011*) alakulása tehát szorosan összekapcsolódik a befogadásra és a műértelmezésre való felkészültség mértékével. Ebben a konstruktivista felfogásban (*Sternberg, 1999*) ismételten felvetődik az iskolai fejlesztés felelőssége, az értékorientáció tudatos alakításának egyetlen lehetséges útja az iskolán kívüli műveltségalkotással és értékrelativitással szemben.

Az iskolán kívüli kulturálódási területek sorából a szórakozás problémavilágának megismerése mellett hangsúlyt kívánunk fektetni a média és a család kultúraközvetítő szerepére. Feltételezésünk szerint mindkét szintér meghatározó szerepet játszik az ifjúság kulturális fogyasztásában, s míg az egyik közeg – a média – előretörése töretlen, addig a másik terep – a családi közösség – műveltségalkotó hatásának jelentős háttérbe szorulása tapasztalható.

#### **1.3.1. A tömegkommunikáció mint műveltségforrás**

A média a posztmodern társadalomban a lét meghatározó elemévé, legfőbb ágensévé vált. Az informatika és a tömegkommunikáció elterjedése néhány évtized alatt átvette a kultúraátörökítés funkcióját (*T. Kiss, 2006*). A közelmúltig fennálló helyzet, melyben az értékközvetítés feladatát az iskola és a család látta el, napjainkra sokkal tágabb körű és kontrollálhatatlan információs térbe került át. Ez a változás kihat az érték- és kultúraközvetítés tartalmára is, hiszen kialakul az értékluralizmus, az értékrelativizmus, az értéksemlegesség, ezáltal kultúra és társadalom hagyományos viszonya fordulóponthoz érkezett (*Vitányi, 2006*). A média által megvalósított értékközvetítésnek a legfőbb sajátossága, hogy a témáját és mennyiségét tekintve

kötetlen információt rendszerezés nélkül továbbítja, így az értékelvűség szempontja nem érvényesül. Helyébe a piaci viszonyokat uraló gondolkodás kerül, melyet az érték helyett az érdekelvűség vezérel.

A kultúra alapminősége az értékhordozó mozzanat. Funkcióját tekintve kettős természetű, hiszen a tradicionális értékek őrzése éppen olyan szerepet tölt be a kultúrában, mint az új-keresés progressziója. A hordozott értékek szempontjából három kultúra-értelmezést ismerünk. Megkülönböztetjük a tradicionális (értékörző), az autonóm (egyén által alkotott közösségi) és a heteronóm (tömegigényt kielégítő szórakoztató ipar) kultúráját (*Fehér*, 2008). A kultúra iránti igény a kor műveltségcsúcsában fogalmazódik meg, így az is jellemző értékválasztás, hogy az adott időszak milyen kultúraelemeket tart kívánatosnak, és melyekről kíván lemondani. Napjaink kultúrája heteronóm, műveltségcsúcsa globális (*Vitányi*, 2006).

A 1.1.2. pontban két egymásra ható közeg - iskola és szórakozás - normaátadó tevékenységét vizsgáltuk. Kettejük viszonyát, mint látjuk, nagymértékben befolyásolja a tömegkommunikáció térhódítása (*Vajda*, 2005). Mivel napjainkra a média a kultúraátadás egyik fő forrásává vált, ezzel háttérbe szorította az oktatás értékvilágát. Ebből következően megnövekszik a tömegkommunikáció felelőssége az általa megjelenített üzenetek dekódolása, a közönség folyamatos tájékoztatása, képzése területén (*Kapitány és Kapitány*, 1998). A tömegtájékoztatás által közvetített tartalmak befogadása kulturális értelemben három kör kibontakozását idézte elő. Az elit kultúrához tartozók a médiafogyasztásban megtalálják az originális, innovatív elemeket, számukra ez akár sorsfordító szereppel is bír. A közép-kultúra közegében a közéletiség, a zárt egyértelműség, az áttekinthetőség, az „aurea mediocritas” magatartásforma átélése válik lehetővé. Az „alsó helyzetű” kulturális világban pedig a látszólagos felemelkedés lehetősége teremthető meg a fikció realitásként megélt élményében. Míg azonban a médiavilág közvetítő szerepe egyre nagyobb teret nyer, addig a magyar információs társadalomban a hivatalos programok téziseiben a pedagógiát mint érték- és kultúráközvetítő praxist bürokratikus módon kiszorítja az oktatásügy intézménye, késlekednek a pedagógiai válaszok (*Zsolnai*, 2006).

A média gyors előretörésében az egyes tömegtájékoztató fórumok különböző súllyal vesznek részt. A kép által hordozott információ éri el a legszélesebb körű tájékoztató hatást, így a nyomtatott könyv, az újság, a rádió csupán alárendelt szerepet játszik a képernyőn elérhető információval szemben. A tv, a video és a monitor új ismeretszerzési eszközzé lépnek elő. A formális kommunikációs lehetőségek helyét átveszi a digitális kapcsolattartás, új tér-idő perspektívák nyílnak meg. Létrejön a jövő ismeretszerzési forrása a *telematika*, azaz a telekommunikáció és az informatika összefonódása. A tapasztalati világ mediatizálódásával az írás helyett a képi világ kerül előtérbe. A gyerekek és felnőttek nem emberekkel, dolgokkal és eszmékkel találkoznak, hanem egy másodkézből kapott valósággal, amely mesterséges, gyakran manipulatív reprezentálása az eredetinek, következésképp a virtuális világban létesített interakció lassanként eluralkodik a valóságos kapcsolatteremtés fölött.

A televíziózás mint a családi együttlét formája a közelmúltban kedvelt szabadidős tevékenységnek számított, ám a számítógép-használat és az internet uralma háttérbe szorította, egyszersmind izolálta a családtagokat egymástól. A ma felnövő ifjúság jelentős hányada teljes fogyasztását a digitális térben intézi. Az ellenőrizetlen tartalmú és minőségű befogadás fogyasztás-orientáltságával a valós értéket képviselő, értékes kultúrát közvetítő intézmények vergődése áll szemben. Az ábrázolt folyamat a zenei fogyasztásra, értékválasztásra és ízlésre jelentős hatást gyakorol, hiszen a vizsgált

középiskolás korosztály a populációban a legtöbb időt tölti a képernyő előtt, legnagyobb részt zenei műsorok befogadásával (Götz, 2008). A fiatalok számára a média a kommunikációhoz, az önkifejezéshez és a szórakozáshoz kapcsolódik, a digitális médiához kötődően pedig rendkívül kiterjedt a kapcsolatrendszerük. Jelentős változások következnek be az idő, tér, valóság, kapcsolatok, közösség, nyilvánosság, ideiglenesség, véglegesség, bonyolultság, cselekvés kategóriáiban, új értelezést és jelentést kapnak a kultúrában. Az állandó világnézet meginog a tudás és a környezet gyors, generációkon belüli változásának hatására (Horkai, 2002.).

A média és a digitális technika egyre növekvő térnyerése és előnye vitathatatlan az információszerzésben. Mindenkor szerepét a megszerzett információ felhasználása határozza meg, hiszen egyaránt forrása az értékes az értéktelen tudásnak. Az oktatás világa a kialakult helyzetre a műveltségterületek kiszélesítése útján adhat választ. Ahogyan áttekintésünk során feltártuk, a tömegkommunikáció által közvetített és a világhálón hozzáférhetővé vált információk nem rendszerezettek. Szükségessé válik a tudatos felhasználói magatartás kiépítése, amely szűrőt képezhet az alkalmazásban. A médiaműveltség megteremtésével kialakítható a médiahasználók kritikus attitűdje a tetszőleges médiafogyasztással szemben (Herzog, 2007).

### **1.3.2. A család szerepe a zenei fejlesztésben**

A családi közösség mint szocializációs közeg a zenei nevelés eredményességét befolyásoló tényezők egyike. Társadalomtudományi értelmezés szerint a család legalább két generációból származó különmeműek együtt élő közössége, amely nyitott szerkezetű, változatos funkciókat lát el. Legfontosabb szerepe a társadalmon belül ellátandó, folyamatosan változó feladatokra irányuló tevékenység, amely befolyásolja a családok tevékenységrendszerét, egész kultúráját, norma- és értékrendszerét. A családban folyik az elsődleges *szocializáció*. Itt sajátítja el a gyermek az egyén társadalmi létéhez, az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges szabályokat, normákat, követendő értékeket (Bagdy, 1995).

Társadalom és iskola viszonyát bemutató analízisünk során bebizonyosodott az iskolai tudás gazdasági és társadalmi jellegének előretörése. Egyrészt belátható, hogy az oktatás által nyitottabbá válik a társadalom, ami kibontakozást biztosít az egyéni ambíciók számára, másrészt viszont az oktatás újratermeli a már kialakult társadalmi különbségeket (Halász, 2001). A tanulók *szocioökonómiai státusza*, a szülők iskolázottsága, lakóhelyük, környezetük, tradícióik jellege determináns tényezőként szerepel a versenypiacon (Bourdieu, 1978). Az iskolai tudás gazdasági szerepe ez által döntővé válik, hiszen a munkaerőpiacon való megjelenés kapcsán a tudás árucikk lesz, szolgáltatássá alakul, adás-vétel tárgyát képezi. Az oktatási intézményekkel szemben támasztott erőteljes társadalmi elvárásokhoz képest azonban mind az iskola, mind a család értékközvetítő szerepének gyengülését tapasztalhatjuk (Halász, 1998). A műveltség fogalmának értelmezése kapcsán megismertük a neveléstudományi kutatások ajánlásait, eredményeit, amelyek az iskolai tudáskonceptió változását írják le. Kimondják az ismeretszerzés leértékelődését a procedurális tudás felértékelődésével szemben, a tanulás tér- és időbeli expanzióját, az élethosszig tartó tanulási folyamat jelentőségét valamint az önszabályozó tanulás fejlesztését. Mindezek együttesen a „jó” tudás kialakítását teszik lehetővé (Csapó, 2002c), amelyben a konkrét iskolai tananyagtól való elszakadás a komplex problémamegoldás lehetőségét, ezzel együtt a fejlett országok oktatási progressziójához való közelítést biztosítja. Az oktatási

rendszernek egyszerre több funkciót - kultúra újratermelése, társadalmi integráció biztosítása, az egyén személyiségalkotása - is el kell látnia (Halász, 2001). Ebben a folyamatban az értékek, normák, viselkedési minták átadása a mindennapi élet gyakorlatához igazodva technikai, technológiai jelleget ölt.

A magyar családok életének alakulása pontosan követte az elmúlt évtizedek történelmi, gazdasági és társadalmi változásait. Míg a '80-as, '90-es években növekedett a jólét, addig az ezredforduló idején kétszeresére emelkedett a jövedelmi egyenlőtlenség mértéke. Drámaian visszaesett a gyermekvállalás, csökkent a házassági kedv, megszorodtak a válások, ezzel ugrásszerűen nőtt a csonka családok száma. Napjainkban erőteljes individualizáció bontakozik ki, a hagyományos házasság- és családmóddal helyét lazább együttélési formációk váltják fel. Jelentős változást hozott a hagyományos együttélés kereteinek felbomlása a szülő-gyermek kapcsolat és a gyermekkor alakulásába is (Tárkányi, 2002).

Mint a gyermek életének első szocializációs színtere, a család tehet a legtöbbet elsőként a zenei nevelésért. Kodály (1948) párizsi rádió számára adott interjújában kifejti a gyermek zenei nevelésének anyai felelősségét, amelyet a nem a kisgyermekkorától, nem is a születéstől hanem a gyermek fogantatásától eredeztet. Ebben az elképzelésben nem a későbbiekben kibontakozó kognitív zenepszichológiai összetevőkre utalt a meghatározás során. Annak a tényezőnek a felismerése kapott hangot a szerző kijelentésében, hogy mennyire erőteljes a szülői szándék szerepe a gyermek nevelődésének további folyamatában, így a zenetanulásra vonatkozóan is. Forrai (1970) a Kodály által megfogalmazott, az anya szerepét hangsúlyozó elv felfogást a teljes családi közegre terjesztette ki. A család körében kialakított zenei nevelést a kezdeti szakasztól az egész személyiség fejlesztésének szolgálatába állította. A sok mozgással, intonációval megvalósított zenei élményszerzésben a gyermek életkorának megfelelő játék és szórakozás útján kívánta kibontakoztatni a legszélesebb körű képességfejlesztést. Forrai kitér az apa szerepének fontosságára is, mindkét szülő énekes tevékenységét szorgalmazza. Felhívja a figyelmet az életkornak megfelelő mennyiségű és minőségű zene inspiráló voltára (Forrai, 1974, 1976, 1986).

A következő évtizedben Dombiné (1992) követte nyomon az egyes zenei részképességek és néhány háttérváltozó összefüggéseit, így a családi háttér esetében a hangszertanulás és az otthoni környezet befolyását. Az első két mérés mintavételét különböző iskolatípusokban hajtotta végre, és kimutatta, hogy a családi környezet valamennyi esetben hatást gyakorolt a zenei képességek fejlődésére. A kontrollméréseket 1992-ben a főiskolás korosztályra is kiterjesztette, és megállapította, hogy a gyermekkorban produkált kiváló eredményt azok a tanulók teljesítették, akiknek a családjában is tanultak zenét. A középiskolások esetében a hangszín-, hangmagasság- és ritmustesztek területén, a főiskolások körében pedig a ritmusvizsgálatok és a hangmagasságtesztek megoldásában jelentett előnyt az otthoni zenei háttér.

A szülő-gyermek kapcsolat szocializációs zenei helyzetét, zenei vetületét vizsgálta Custodero, Britto és Brooks-Gunn, (2003) az USA-ban. A vizsgálat során kétezer család adatai alapján elemezték azt, hogy a gyermekeket három éves korukig a szülő közvetítésével milyen zenei hatások érik. A szocio-demográfia eszközével feltárt kapcsolatrendszer tulajdonságai a következő eredményt hozták: a zenei hatások tekintetében inkább az anyák szerepe a meghatározó, mint az apáké. A szülők életkorát tekintve inkább az idősebb szülők gyakorolnak szerepet a zenéhez való viszony kialakításában, mint a fiatalabbak. Az elsőszülött gyermek zenei kötődésének kialakítása sikeresebb, mint későbbi testvéreié. A nemcsak iskolában zenét tanuló

szülők esetében eredményesebb a zenei nevelés, mint a csupán közoktatásban részesülők körében.

A két szociális tér, a társadalom és a család a zenei nevelés kérdésében komplementer tényezővé, egymás hatását kiegészítő erővé válhat. Ugyanis a gazdasági, társadalmi mozgások következtében kialakult szocio-ökonómiai státusznak, ezen belül a családi hátrányok leküzdése problémájának a zenei nevelés az egyik lehetséges kiegyenlítő eszközévé válhat. Ezt a szociális hátránykompenzációs hatást igazolják egyes, a magyar zenei nevelés hatásvizsgálatáról szóló elemzések is. A zenei képességeknek a kognitív funkciókra gyakorolt fejlesztő hatását vizsgáló kutatások során ráirányult a figyelem egy másik területen mért pozitív hatásra is. A felismerés lényege, hogy a kognitív transzferen túl egyéb területekre is kiterjed a zenei transzfer hatása.

Az 1970-es évektől megvalósított, zenei transzferhatásokat vizsgáló eljárásokban beigazolódott, hogy az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú gyerekek családi körülményeiből eredő kulturális hátránya a zenei nevelés hatására csökkent (*Barkóczy és Pléh, 1976*), a zenei osztályokba járókat magasabb igényszint, célok és értékek jellemezték. A rendszeres zenei nevelés hatására kialakuló ízlésminőség tehát a társadalmi szerep és életút szempontjából is alakító tényezővé vált, ahogyan ezt *Vitányi* és munkatársai által végzett, zenei nevelés utóhatását vizsgáló elemzés is kimutatta (*Vitányi, 1970*). Ennek a kutatói logikának a folytatása *Laczó* összefüggésvizsgálata, amelyben az eredmények értelmezése során kapott magasabb értékek háttérében az ének-zenei osztályokban kialakult légkört nevezi meg, amelyben a nevelési célok megfelelő motivációs bázist teremtenek a magasabb értékek iránt. Ezekben az osztályok zajló tevékenység tehát elősegíti a társadalmi mobilizációt (*Laczó, 2002*).

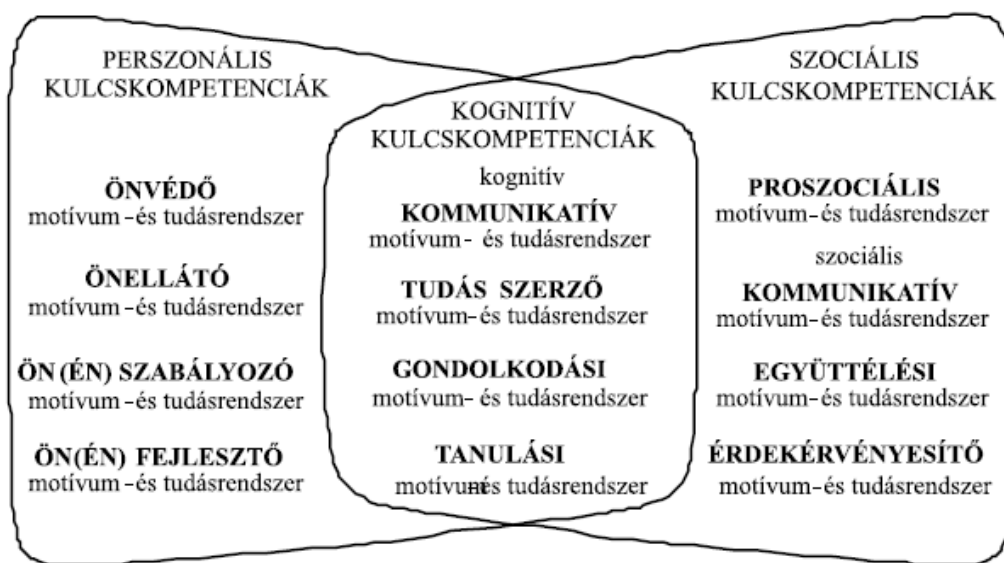
## **2. A zenei nevelés mint a személyiségfejlesztés terepe**

A I.1. részben összefoglalt kutatási eredmények a zenei nevelés társadalmi vonatkozásait tekintették át. Az iskolai és az iskolán kívüli normaátadó tevékenység legfőbb területeit érintettük, és azt a megállapítást tettük, hogy a társadalom, benne az iskola valamint a szűkebb, iskolán kívüli közösségek és a család mint legkisebb egység egyaránt meghatározó szerepet tölt be az egyén zenei nevelődésének eredményességében. Az összefoglalóan külső körülménynek tekintett tényezők összefüggésében tehát a zenei nevelés olyan tevékenységnek minősül, amely során a benne részesülő személyiség egészére ható komponensrendszer lép működésbe a fejlesztő folyamatban.

Ennek a struktúrának a feltárása olyan *személyiségmodell* megalkotása segítségével mehet végbe, amelyik megteremti a személyiség pszichikus komponensfajtáinak az elkülönítését (*Nagy, 2001*). A *Nagy József* által felépített modell a *személyiség alaprendszerét* alkotó *három általános kompetencia* működését írja le. Ezek a kompetenciák a személyiségnek olyan komponensei, amelyek meghatározott funkcióval rendelkező motívum-és képességrendszerek. A három komponens, a kognitív kompetencia (az értelem), a perszónális kompetencia (a személyes) és a szociális kompetencia, együttesen tehát az alaprendszer, amelynek összetevőit azok teljes kialakulásáig az iskola feladata folyamatosan fejleszteni. A három elkülönített pszichikus rendszer közül a kognitív kompetencia komponensrendszere feltételezi a többi kompetenciát.

A kompetencia fogalmának használata az elmúlt évtizedben olyan széles körben elterjedt és alkalmazott terminológiát jelent, amelynek következtében napjainkra felmerült a fogalom értelmezésének egy új, definícióalkotó revíziója (Nagy, 2010). Elsősorban szükségessé vált a köznyelvi kompetenciafogalom értelmezését elkülöníteni a pedagógiai alkalmazástól, másrészt a meghatározásban megjeleníteni a felsőbb és alsóbb alrendszereket. Ennek következtében olyan alrendszer bontakozott ki, amelyek elemei további négy alrendszerből összetevődő pszichikus rendszerek. A közvetlen felsőbb komponensrendszerként működő személyiség alsóbb pszichikus komponensrendszerei a motívumrendszer és a tudásrendszer, valamint az öröklött komponensek és a tanult komponensek.

A kompetenciák szerveződésének a továbbiakban két rendezőelve bontakozik ki. Ezek egyrészt a létfunkció aktivitásának pszichikus feltételrendszereként elkülönített egzisztenciális kompetenciák, másrészt a személyiségnek a számítógépes szoftver mintájára működő operációs rendszere és kulcskompetenciái. A személyiség alapszisztemét működtető három (kognitív, perszonális, szociális) komponensrendszer egzisztenciális értelemben kiegészül a negyedik egzisztenciális kompetenciával, a speciális/szakmai kompetenciával, amelynek - eltérően az általános, három egyedi komponensfajtától, - sokféle egyedi változata létezik. *A személyiség operációs rendszerének kompetenciái* 12 kulcskompetencia rendszerébe tömörülnek. Ezt a struktúrát az 1. ábra mutatja be.



1. ábra.

*A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái*

Forrás: Nagy (2010, 32. o.)

Látható, hogy a kulcskompetenciában hordozott alapképességek megjelenítésével az alapmodell három általános egzisztenciális komponensrendszere a hogyan osztozik a kulcskompetenciák birtoklásában. Ebben a modellben Nagy József a perszonális kulcskompetenciák körét az önellátó, az önvédő, az ön(én)szabályozó és az ön(én)fejlesztő kulcskompetenciákban állapítja meg, amelyek a személyiség működésének feltételeit adják. A kulcskompetenciák következő csoportját a szociális



*kulcskompetenciák* alkotják, benne a proszociális, a szociális kommunikatív, az együttélési valamint az érdekérvényesítő kulcskompetenciával, amelyek együttesen a szociális kommunikációt alakítják. A *kognitív kulcskompetencia* a kognitív aktivitás teljesülése szerint a kognitív kommunikatív kulcskompetenciát, a tudásszerző kulcskompetenciát, a gondolkodási kulcskompetenciát és a tanulási kulcskompetenciát foglalja egybe.

A kulcskompetenciák gyakorlati megközelítése szerint a zenei nevelés a művészeti nevelés kulcskompetenciájának részterülete. A pedagógia alapvető célkitűzése szerint a tantárgyak tartalma által lehetséges a kulcskompetenciák alapképességeinek tudatos működtetése, fejlődéssegítése. A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciáit feltáró fejlesztésfelfogás minden eleme fontos tanulságokat hordoz a zenei nevelés területére vonatkozóan, hiszen megerősíti a műveltségértelmezésben a teljes személyiség aktivitását. A zenei képességmodell és a kulcskompetenciák operációs rendszere közötti összefüggések feltárása és működésük megismerése a zenei műveltség kutatásának lehetséges iránya.

### **2.1. A zenei műveltség kognitív vetülete**

A zene személyiségformáló erejének felismerése nem új keletű gondolat, magával az emberrel egyidős, a zenei hatáselemző gondolkodásnak máig meghatározó eleme. Az emberiség művelődéstörténetének egymást követő korszakaiban minden időben hangsúlyt kaptak a zenei nevelést a gyermekneveléssel összhangba állító teóriák (Szabolcsi, 1979). Ez a kutatói logika a kapcsolatban áll a kognitív tudományi paradigmához sorolható analízisek eljárásával, és azt a tézist állítja a középpontba, hogy a zene képes fejleszteni a gondolkodási, következtetési képességeinket, mivel az agyszerkezet zenei struktúráként is leírható.

A Rauscher és munkatársai, Shaw és Ky (1993) és munkatársai által leírt, W. A. Mozart 448-as K. V. számú két zongorás D-dúr szonátájának zenehallgatásához kötött kísérlet fontos összefüggést mond ki a tér-idő koordináció agyi funkciói és a szimmetriára építkező zeneművek befogadásának egymásra hatása között. Ugyanis az agykéreg szerkezetét kialakító sokmilliárd neuron az iontöltései által oszlopokba szerveződik, ezek hordozzák a jelentést. Alul-, közepesen vagy túlstimulált töltésük révén *Trion-modell*nek nevezzük őket, és ezek a hármas töltetű „tri-ion” cölöpök tüzelnek egymásra. Ezekben a konfigurációkban szinapszisok jönnek létre, ezt az iontüzelési sémát tekintjük a neuronok kommunikációjának. Ekkor „lövik el” a magukban hordozott információt. Ez a strukturált agyszerkezet az emléksémák tér-idő relációjával és a klasszikus szimmetrikus zenei szerkesztéssel azonos. A szerző által elvégzett kísérletben beigazolódott az a feltételezés, hogy az említett zenemű hallgatását követően növekszik az eredményesség a tér-idő szerkezetű feladatok megoldásában, a következtetési képességekben, a kreativitás kibontakoztatásában. Ez a jelenség és az általa kifejtett hatás, amelyet a Mozart-szemelvény meghallgatása vált ki a befogadóban, „Mozart-hatás”-ként vált ismertté. Kimondták továbbá, hogy a klasszikus zenei részlet hallgatása során bekövetkező reakció kultúrafüggetlen. A kutatást állatkísérletekre is kiterjesztették, amelyek igazolták a tanulással és memóriával összefüggő növekedési fehérjék mennyiségének megemelkedését a vizsgált állatok körében.

A Mozart-effektus tézisének fogadtatás ellentmondásosan alakult, hiszen a tudományos megközelítést károsan befolyásolta a teóriát övező népszerűség.

Kialakultak és elterjedtek a tévhitek, felhasználta a politika, az üzlet, végső leegyszerűsítésben komfortérzetet fokozó terápiává vált (Rauscher, 1999). Az eredeti Mozart-kísérlet azonban ráirányította a figyelmet a zenével történő foglalkozás kognitív alapjainak feltárására. Rauscher munkatársa Shaw (2004), akivel a kísérlet kezdeteiben együttműködött, foglalta össze kutatásuk törekvéseit és következményeit a kognitív zenepszichológia szemszögéből.

A Trion-modell aktivációjával kapcsolatban több értelmezés is kialakult, közös törekvésük a zenei transzfer működésének kifejtése. Míg azonban Shaw direkt kapcsolatot tételez a zenehallgatás valamint a térbeli és a zenei feldolgozás között, addig más kutatók szemléletében a Trion modell neurális működésére vonatkozóan más elképzelések fogalmazódnak meg. Az *arousal-mood hipotézis* (Husain, Thompson és Schellenberg, 2002) szerint a zenehallgatás mint arousal stimulus a pozitív hangulat előmozdítását segíti elő, és ennek eredménye jelenik meg a kognitív feladatok, így a térbeli képességeket igénylő problémák megoldásában. A zenehallgatás ebben a felfogásban nem csupán Mozart művészetét érinti, Schubert és Albinoni zenéje is stimulusként lépett fel a teljesítménynövelésben. A zenehallgatást a kísérletben irodalmi szövegekkel helyettesítve a kutatók szintén a beállt a rövidtávú teljesítménynövekedésről számoltak be (Nantais és Schellenberg, 1999). Más feltételezés szerint a neurális agyműködés és a zenei megismerés között a ritmikai feldolgozás létesít kapcsolatot. Ebben az elképzelésben a zenei feldolgozás ritmikai elemei állnak összeköttetésben a téri feldolgozás elemeivel (Parsons és Fox, 1995).

Mivel a velünk született agyszerkezet zenei struktúraként is leírható, a szerző szerint a később megtapasztalt világ már eleve létezik az agyunkban tüzelési sémák formájában. Az agy tehát eleve „emlékezik” minden olyan szimmetrikus szerkezetű zenére, amelyet valaha is hallhat, anélkül, hogy valaha is hallotta volna. Ez a kognitív-generatív szerkesztés az előnyelv mintájára (Chomsky, 2003) az „előzene” létét tételezi, azt állítva, hogy a zene eleve bennünk van. Ez az elmélet is igazolja a kora gyermekkorban megkezdett zenetanulás optimális voltát.

### **2.1.1. A kognitív zenepszichológia elveinek érvényesülése**

A Mozart-jelenség következményeit a közelmúlt zenepszichológiai kutatásai sem hagyják figyelmen kívül. A zenei percepció kognitív jellegét vizsgálva (Deutsch, 1999b) a percepciók közötti kapcsolat természetét elemzik. Eszerint a zenehallgatás a már hallottnak és az éppen hallottnak az összevetése, az elemek csoportosítása a *Gestalt* egészlegesség szerint, így az egyén más zenét képes kihallani a ténylegesből. Ennek a gondolatvezetésnek a szélső értéke szerint „csak másik zene van”. A jó zene tehát olyan szimmetrikus sémákat alkalmaz, amelyek a kogníció alapfunkciói, „ős-gondolatok”, hiszen a szimmetria a zene alapvető kognitív tulajdonsága. Narmour (1999) a zenehallgatást vizsgálva az elvárások hierarchiájáról beszél a zenei stílusok összevetésében, amelyet „várakozási kogníciónak” azaz értő előhallásnak nevez a stílusreplikák vizsgálatában. A szerző szerint az értő fül felülről lefelé hall (top-down), a laikus ellenkezőleg, alulról felfelé (bottom-up), tehát nem a szerkezetet hallja, hanem a hangzatokat. Pierce (1999) állítása szerint a hallás kettős természetű. A hallott zene mellett magunkban hordozzuk a hallani kívánt élményt, amely erősebb intenzitású, így a hallás nem a hallhatót, hanem a hallani kívántat, a kellemest hallja. Ezeket a hallásmechanizmusokat csoportosítjuk bonyolultabb élményekké.

Perry (1999) a zenei észlelés típusait különíti el, melyben a percepciót kognitív, a hallásérzékelést neurális, a hangszerjátékot pedig motorikus tevékenységnek tekinti. A percepciót a Gestalt típusú alapformák szabályai koordinálják. Dowling (1999) a generatív nyelvészet és a zenei struktúra hasonlóságait kiemelve megállapítja, hogy a zenei szerkezet olyan felépítettségű, mint a nyelvtani szerkezeteket létrehozó generatív nyelvtan. A zenének részei a kognitív sémák, amelyek a zenét létrehozzák, megszerkesztik, fenntartják és befogadhatóvá teszik. Állítása szerint minden variáció a hangrendszer egy ugyanazon mélyszerkezetéből jön létre, ezt vizsgálja a strukturális/generatív nyelvészet is.

A zenei képességek analízise esetében hasonló sémafelismerő tevékenységről beszélhetünk. Deutsch (1999) tétele szerint a zenei képesség eredendő. A neurontüzelési sémák kommunikációjával és a zenetanulással azaz a sémák ismételt felismerésével képesség alakul ki az akusztikus anyag strukturálására abból a célból, hogy mindig felidézhető legyen. A zenei formák tehát globális minták, Gestalt-jellegűek. Az általános kognitív fejlődést tekintve a zenetanulás megkezdésében az életkor perdöntő. Kutatásai szerint a nyolcadik életév a zenei kogníció tonális nyelve. A zenei képesség kortikus, kognitív funkciója szerint a zene mindenkiben szól, mindenki ismeri, mindenki által létrehozható, ez a zenei szintaxis a legfőbb kreatív mozzanat hordozója. A végső következtetés értelmében tehát a zene olyan természetes az emberben, mint a nyelv (Bilharitz, Bruhn és Olson, 2000). Shuter-Dyson (1999) a zenei képességek egymásra épülését négy alapvető feladat egymásutánja határozza meg, így elkülöníti a hallgatás, az előadás, az elemzés és az alkotás szintjeit.

A zenei műveltség kutatásának folyamatában ennek a kognitív szemléletű pszichológiai megközelítésnek a szerepe igen jelentős. Kodály Zoltán, akinek a zenetanítási koncepciója képezi jelen kísérletünk alapját, 1967-ben hunyt el, ebből következően már nem tapasztalhatta meg a „kognitív forradalom” során bekövetkező szemléletváltást. Így a kognitív zenepszichológia új törekvéseit és felfedezéseit sem, amelyek azonban több ponton is egybeesnek a zenepedagógus által korábban megfogalmazott tézisekkel. A szerző egyebek között kifejtette a zenének a belső világ kiteljesítésére gyakorolt hatását; hangsúlyozta a fejlődéslélektani szempontok érvényesítését a zeneoktatás kialakításában. Szorgalmazta a zenei nevelés minél korábbi életszakaszban történő megkezdését, aktív zenei tevékenységhez kötött voltát napi rendszerességgel. Felismerte és hangoztatta a zenetanulásban rejlő transzfer lehetőségeket: a zene elemeit egyenként is értékes nevelőeszközöknek tekintette az iskolai tevékenységben (Bónis, 2007).

### 2.1.2. Zenei képességek és kognitív képességek összefüggései

A zenei képességek és kognitív képességek összefüggésének elgondolását a kognitív pszichológiai kutatások eredményeinek áttekintése támasztotta alá. Ennek során azt feltételeztük, hogy a zenetanulás befolyással van a kognitív képességekre, azaz a zenetanulás következtében egyéb kognitív képességek is fejlődésnek indulnak. A jelenséget, amely során átvihetjük egy másik területre azt, amit az adott tanulási folyamatban elsajátítottunk, *transzfer hatásnak* nevezzük (Molnár, 2006).

A kérdés a hazai zenei nevelés hangsúlyos eleme, hiszen a Kodály által elgondolt zeneoktatási szisztéma a zenét a személyiségfejlesztés szolgálatába kívánta állítani. Ezzel olyan képességek fejlesztését várta el a zenei neveléstől, amelyek a zene ügyén túlmutatva az iskolai tanulás körére, így az egész személyiség kibontakoztatására

hatást gyakorolnak. Az ének-zenei képzés napi rendszeressé tétele is ezt a célt szolgálta. „Ezekben az iskolákban minden tárgyból jobban haladnak. Jobban beszélnek, jobban írnak, jobban olvasnak, hamarabb tanulnak meg folyamatosan olvasni. Mindez a zenére megy vissza, mert az írásban például a kottairás olyan pontosságra kényszerít, hogy ha kicsit lejjebb vagy feljebb van egy pont, már más hangot jelent. Ha ezt megtanulják, átviszik a rendes írásra is. Vagy a számolás is sokkal jobban megy nekik. Miért? Mert már *Euler* is megmondta, hogy a zene: hangzó matematika. Folytonos számolás a zene, tehát ez a rendes számtanban is hasznukra válik. Az együttes éneklés fegyelemre és felelősségérzetre szoktatja őket. Tehát ennyiben jellemképző ereje is van.” (*Bónis*, 2007, 95. o.). Az idézet a transzfer jelenség körülírása, annak a szándéknak a megfogalmazása, hogy a zenével való foglalkozás pozitív hatását tudatosan alkalmazzák az iskolai fejlesztésben. Kodály a zenei nevelési elvek kidolgozása kapcsán rámutatott, hogy a zenei nevelés nem elsősorban a zene ügye.

Mivel napjainkban egyre fontosabbá válik a tudás különböző kontextusokban történő alkalmazása azaz transzferálhatósága, így az utóbbi évtizedek kutatási irányai között megjelenik a zenetanulás következtében kiváltódó transzferhatás vizsgálata. Ebben az esetben a feltárás céljaként meg kívánjuk ismerni, hogy a zenével való foglalkozás mely kognitív képességek fejlődését segíti elő, így a tanulás mely területein érvényesül.

A zenei nevelésnek az iskolai fejlesztés területén betöltött szerepét tudományos kísérletek sora igazolja vissza. A zenei feldolgozás, s ennek részeként a hangmagasság-megkülönböztető képesség az iskolai tevékenység legalapvetőbb területein jelentkezik, így például az olvasástanulás során. *Lamb* és *Gregory* (1993) az olvasástanulás kezdeti sikeressége és a fonológiai műveletek közötti összefüggést mutatja ki, hiszen a zenei tanulmányok hatására fejlődik a fonématudatosság, a feldolgozóképeség (*Kujala*, *Myllyvita*, *Tervaniemi*, *Alho*, *Kallio*, J. és *Naatane*, 2000; *Gromko* 2005). A zenei tanulmányok hatására növekszik a prozódia által közvetített érzelmek iránti érzékenység (*Thompson Schellenberg* és *Husain*, 2004), s a diszlexia okaként is az akusztikai eltérés feldolgozásának hiányára mutatnak rá a kutatók. Kiemelik, hogy ez a hiányosság a zenetanulással sikeresen javítható, hiszen a zenetanulás hatására a feldolgozó képesség fejlődik (*Baily* és *Snowling*, 2002; *Overy*, 2002). A zenetanulásnak az olvasás elsajátítására gyakorolt hatása mellett fontos megismernünk a matematikai feldolgozás eredményességét befolyásoló lehetőségeket. A kutatók feltételezése abból az álláspontból indult ki, hogy a zenetanulás fejlesztheti a matematikai rendszereket (számlálás, közelítő nagyság, geometriai absztrakció) feldolgozó, a közöttük kapcsolatot teremtő folyamatokat (*Spelke*, 2008). Kísérletük eredménye azt bizonyította, hogy az intenzíven zenét tanulók teljesítménye felülmúlta a zenét nem, vagy csak kis mértékben tanulók eredményeit (*Feigenson*, *Dehaene* és *Spelke*, 2004). Az óvodás és kisiskolás korúak zongoratanulmányait a tér-idő szerkezetű feladatmegoldások sikerességével állították összefüggésbe, s egymásra gyakorolt hatásukat a kutatási eredmények is alátámasztják (*Rauscher*, *Shaw*, *Levin*, *Ky* és *Wright*, 1994; *Hetland* és *Winner*, 2004; *Rauscher*, 2003). A longitudinális vizsgálatok során a zenetanulás hosszabb távon megjelenő hatásai is kimutathatóak. *Zanutto* (1997) öt éven keresztül követte hangszeres oktatásban részesülő tanulók tanulmányi eredményét. Az évente megmért eredmények szerint a hangszeres zenetanulásban résztvevők következetesen jobb eredményt értek el matematikában és természettudományos tantárgyakban, és kis mértékű előnyt élveztek az angol nyelvben a zenét nem tanulókhoz képest. *Schellenberg* (2006) a zenét tanuló gyerekek intelligencia-vizsgálatával kapcsolatban a

kapott eredmények értelmezésekor két irányból közelíti meg a kérdést. Megállapítása szerint a zenetanulás egyrészt fejleszti az intellektuális képességeket, másrészt viszont azt is feltételezi, hogy az intelligens gyerekek szívesebben tanulnak zenét.

Napjainkban az a kérdés vetődik fel a kutatók számára, hogy a mindennapos zenei nevelés a kognitív képességek fejlesztése céljából lehetséges útnak tekinthető-e a tanulási kudarcok megakadályozására. Ezt a hipotézist vizsgálja *Lecocq* és *Pineau* (2011) óvodáskorúak között végzett kísérletében. Az az elképzelés, hogy 'a zene okosabbá tesz', és elősegíti a verbális képességek, a tér-idő kapacitás, vagy akár az IQ növelését, a kutatók és a nagyközönség körében egyaránt nagy figyelmet kap. Ebben a kutatásban zenei fejlesztésnek az óvodáskorúak teljesítményére gyakorolt hatását vizsgálják, különös tekintettel az írásképeség alakulására. A fő kérdésfeltevés lényege, hogy milyen előnyei mutatkoznak a zenei fejlesztésre épülő tananyag alkalmazásának a kognitív képességek fejlesztése szempontjából az iskola-előkészítő gyerekek körében. Ezt a kutatási kérdést 487 fős mintán, véletlenszerűen kiválasztott óvodás gyermekek két csoportja közreműködésével tesztelték. Az egyik kísérleti csoport ( $n = 226$ ) speciális fejlesztésben részesült, míg a kontroll csoport ( $n = 261$ ) a hagyományos tananyag szerint haladt. A kognitív képességek alakulását a teszt az alábbi területeken vizsgálta, így a grafomotoros képességek, a memória, a térbeli tájékozódás alakulását valamint a ritmikus szerveződés és a vizuális megkülönböztetés fejlődését. Két kísérletsorozat követte egymást, előzetes tesztet alkalmaztak a kísérlet elején és köztes-vizsgálatot a kísérlet végén. Harmadik tesztelésre majd akkor kerül sor, amikor a gyermekek már az iskola első osztályban tanulnak. A zenei tevékenységre alapozott fejlesztés középpontjában öt tartomány áll, így az éneklés, a zenehallgatás, a hangszeres tevékenység, kódolás-dekódolás (zenei írás-olvasás) valamint ritmikus és testmozgásos tevékenységek. Minden kísérletben résztvevő csoport legalább heti két óras, általában napi félórás fejlesztésben részesült több mint hat hónapon át. Látható volt, hogy a kísérleti csoportban tevékenykedő gyerekek lényegesen magasabb teljesítményt mutattak a zenei képességek területén, és jobb eredmény érték el a kognitív tesztek megoldásában is, különösen a ritmikus orientációt és grafomotoros készségeket illetően.

A zenei nevelésnek a kognitív tantárgyakra gyakorolt hatását összegző vizsgálatok a művészetek területén végzett összehasonlító eljárásokkal egészültek ki. A zenetanulás és a vizuális kultúra összefüggését vizsgáló kutatások is az előzőekhez hasonló eredményeket mutatnak, bár *Gardiner*, *Fox*, *Knowles* és *Jeffrey* (1996) kísérletében nem tartották pontosan elkülöníthetőnek a zenei és művészeti nevelés hatásait, de a kutatásban résztvevők tanulmányi eredményei az olvasás és a matematika terén meghaladták a hagyományos tanterv szerint tanuló társaikét. A hazai kutatások történetében a vizuális kultúra és a zenei nevelés egymásra hatásának összevetése esetében két esztétikai terület találkozása valósult meg. *Székácsné Vida Mária* (1980) alsó tagozatosok körében végzett kontroll csoportos kísérlete azt kereste, hogy a zenei képességfejlesztés hogyan befolyásolja a képi nyelvhasználat színvonalát. Az eredmények azt jelezték, hogy az első osztályos kezdeti stádiumhoz képest hét-nyolcéves kor között mindkét zenei osztály magasabb színvonalú teljesítményt nyújtott, mint normál tantervű társaik. A két vizsgált művészeti ág részterületei közötti egymásra hatás is kimutathatóvá vált, hiszen a vizuális nyelvhasználat szempontjából a ritmus és a mozgás ábrázolásában eredményesebbek voltak a zenei osztályos tanulók. A komponálási képesség fejlettségét a többemeű kompozíciók feladatmegoldásának eredményessége bizonyította. Képi nyelv és zenei kifejezés további kölcsönhatását pedig a ritmusos mozgás segíti elő (*Kárpáti és Pethő*, 2011).

### 2.1.3. Zenei képesség és fejlődési sajátosságai

A zenei képességek meghatározására és rendszerezésére számos törekvés született. A képességmodellek összetételében a zenei tevékenység sokrétűsége, összetettsége jelenik meg, másrészt az, hogy az adott képességmodell feltárásának háttérében milyen szempontok érvényesülnek. A zenei képesség összetevőinek meghatározásai közül a legelfogadottabb Gembris definíciója. „Zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.” (Gembris, 2002. 488. o. idézi Janurik, 2010).

A zenei képesség eredendő (Deutsch, 1999), az emberre jellemző, a zene iránti fogékonyság mértéke azonban egyénenként különböző lehet. A képességmodellek megalkotásának középpontjában tehát a fejleszthetőség kérdése áll. A zenei tehetség, a muzikalitás, a zenei képesség fejlesztésének kutatása során születtek meg az első képességmodellek a 19. század végén és a 20. század elején. A legismertebb modell, amely a további kutatások alapjául szolgált, Seashore (1919) alapmodellje. Kialakítása során a zenei képességek teljességének feltárására törekszik. Öt csoport különül el ebben a modellben (1) zenei érzékelés és érzékenység (hangmagasság-érzék, hangerősség-érzék, időérzék, a hangkiterjedés iránti érzék, ritmusérzék, hangszínérzék, konszonzancia iránti érzék, a hang testessége iránti érzék); (2) zenei tevékenység; (3) zenei emlékezet és zenei képzelőerő; (4) zenei értelem (5) zenei érzelem.

A képességmodell gyakorlati megvalósulását az általa kifejlesztett teszt sorozat alkalmazása tette lehetővé, amely a 20. század elején virágzásnak induló tesztfejlesztés alapját képezte.

A hazai kutatásban a 20. század első harmadában a tehetség felismerésére törekedtek a tesztelés képességvizsgálatok során. Varró (1930), Révész (1946) a modellalkotás nehézségeire helyezték a hangsúlyt, felismerve az intelligencia és egyéb személyiségjegyek szerepének fontosságát és elkülönítésük nehézségeit a zenei teljesítmény komplexitásában. A modellalkotó kutatói gondolkodásban a 20. század utolsó harmadában következett be szemléletváltás. A Nagy József vezetésével zajló képességkutatások - alapvető készségek és képességek rendszerezése, fejlődési folyamataik feltárása - részeként Erősné és munkatársai, Fodor és Pethő a zenei képesség strukturális elrendezését, a zenei képesség alapmodelljét állapítják meg (Erősné, 1993). A modell lényege a speciális zenei képességek körének meghatározása, amelyek további képességek ráépülését teszik lehetővé. Az így létrejött képességbázis az alapképesség. A zenét információközlő jellege alapján strukturáló öt zenei dimenzió elkülönítésével (melódia, harmónia, ritmus, hangszín, dinamika) olyan rendszer jött létre, amelynek belső tagolódása által további képességek megjelenítésére nyílt lehetőség. Ezeket a dimenziókat a zenei kommunikáció kontextusába helyezve az információ-átadás négy típusa különült el (hallás, közlés, olvasás, írás). Az így létrehozott modell (lásd 1. táblázat) empirikus vizsgálatának mérési eredményei azt bizonyították, hogy a zenei képességek kommunikáció szerinti rendeződése erősebb, mint a tartalmi dimenziók által létrehozott reláció.

1. táblázat. A zenei alapképesség modellje Erősné (1993) szerint

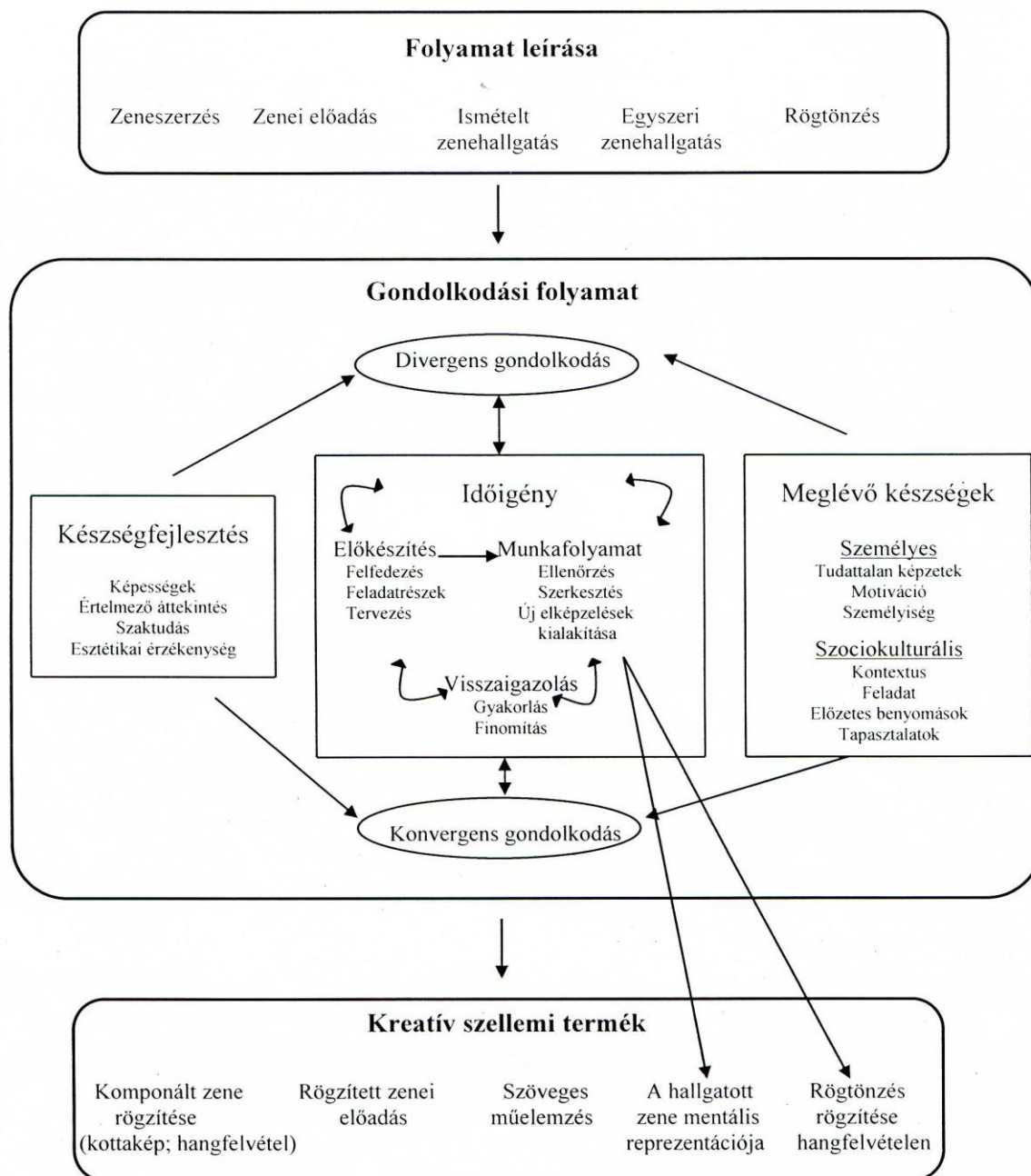
	Hallás	Közlés	Olvasás	Írás
Melódia	Dallamhallás	Dallamközlés	Dallamolvasás	Dallamírás
Harmónia	Hangzathallás	Hangzatközlés	Hangzatolvasás	Hangzatírás
Ritmus	Ritmushallás	Ritmusközlés	Ritmusolvasás	Ritmusírás
Hangszín	Hangszínhallás			
Dinamika	Dinamikahallás			

Forrás: Erősné (1993, 23. o.)

A közlés, az olvasás és az írás kommunikációs területek hiányzó dimenziói azt jelzik, hogy meghatározásuk csak közvetett úton, más érzékszervi területekről kölcsönzött fogalmakkal lehetséges, pontosan nem kifejezhetőek. Fontos eleme az alapképesség modellnek, hogy az egyes képességek megjelenését különböző életkorokhoz, különböző fejlődési stádiumokhoz rendeli kifejezve azt, hogy a zenei képességek fejlődési sajátosságai nem azonosak. Ezt a kutatói logikát követi a Turmezeyné, Máth és Balogh (2005) kutatócsoport három éven át folytatott longitudinális képességvizsgálata, amelyben az alapképességben megjelenített zenei dimenziók és kommunikációk viszonyát, kölcsönhatását elemzi. Megállapításuk szerint a kialakult kapcsolat asszociatív jellegű, és fokozatosan alakul ki a kottakép és a hangzás között.

A 21. századi nemzetközi kutatások a zenei képesség működését a gondolkodási műveletek és a zenei gondolkodás alakulása szempontjából közelítik meg. A zenei gondolkodás kreatív jellegét Webster (2002) a *kreatív zenei gondolkodási folyamat modelljében* alkotta meg. Nézete szerint a zenei neveléssel kapcsolatban átfogóbb megközelítés van kialakulóban, amely magában foglalja a komponálással, az improvizációval, a zenehallgatással kapcsolatos tanulmányokat, mindezek kulturális háttérét és kapcsolatát más művészeti ágakkal, összhangban a zenei műveltség értelmezésével (Csikszentmihalyi, 1997). A zenei megnyilvánulás során végbemenő értelmező folyamat lényege a független gondolkodás kialakítása. A zenei kreatív fejlesztési koncepció tehát tágabb összefüggésben értelmezhető, mint pusztán az iskolai zeneoktatás. Legfőbb célja a tanulók minél intenzívebb bevonása az aktív zenei tevékenység élményébe a zene minél pontosabb értelmezése által. A modellben a zenei megnyilvánulás három alapvető formája különül el. Elsőként a *zenehallgatás*, amely a leggyakoribb zenei viselkedésforma, egyszersmind a kreatív tapasztalat szempontjából legkevésbé vizsgált terület, amelyben az egyszeri és a megismételt zenehallgatás a zenei gondolkodás szempontjából elkülönül egymástól. Majd a *komponálás* mint a legkevésbé közösségi tevékenység, végül a *zenei előadás*, amely egyrészt a mások által írt zene reprodukciója, másrészt a „pillanat által teremtet” zene, az improvizáció megvalósítása.

A szerző szerint a három zenei viselkedésforma, a „zenehallgató”, „komponáló” az „előadó” együttes jelenléte képes fejlesztő hatást gyakorolni a zenei gondolkodásra, hiszen a zenehallgatónak meg kell őriznie a zenei struktúrákat a memóriában, a komponistának hangzaskombinációkat kell képzeletben tartania, az előadónak/improvizálónak pedig előzetesen elméleti célképzetet kell kialakítania.



2. ábra.

*A kreatív zenei gondolkodási folyamat modellje (Model of Creative Thinking Process in Music)*

Forrás: Webster (2002, 33. o.)

Webster elgondolásának alapja – amelyet a 2. ábra mutat be – a Guilford (1950; 1967) többszörös intelligencia-modelleiben elkülönített konvergens és



divergens gondolkodás megkülönböztetése. A szerző véleménye szerint a zenei gondolkodásban mindkét gondolkodási irány jelen van a koragyermekkori spontán zenéléstől a legnagyobb teljesítményekig. A zenei kreativitás képesség-kibontakoztató modelljében az általános műveltségértelmezés és a zenei műveltség öt közös eleme egyesül: (1) problémamegoldó kontextus, (2) konvergens és divergens gondolkodás készsége, (3) gondolkodási folyamat fejlettsége, (4) újdonság követelménye, (5) a kapott végeredmény hasznosíthatósága.

A *divergens gondolkodás* a zene alkotó mozzanataihoz köthető, melyben számos lehetőség adódik a zenei kifejezésre, a szelekcióra, az elfogadásra, vagy az elutasításra. Ebben a gondolkodásmódban zenei gondolat-kezdemények, dallamos vagy ritmikus mondatok, a harmónia, a hangszín, és hosszabb, bonyolultabb zenei mintázatok alakulnak ki, amelyek majd az előadás során valósulnak meg. A *konvergens gondolkodás* ezzel szemben diszkriminatív, sokkal lineárisabb és analitikusabb, inkább a kreatív folyamat végén fordul elő. A konvergens és divergens gondolkodás közötti kölcsönhatás erőteljes, találkozási pontjában áll a *kreatív gondolkodás*. A konvergens és divergens gondolkodás közti mozgást olyan lehetőségek segítik elő, amelyek messze túlmutatnak a formális iskola hatókörén. A zenei produkció minden formája - a komponált, az előadott, a rögtönzött vagy az elemzett - írásos vagy mentális reprezentációk formájában jelentkezik a zene hallgatása közben.

Webster szerint a fejlesztési folyamatot működtető tanár szerepének fontossága és sikeressége abban rejlik, hogy a kreatív gondolkodás ösztönzése kapcsán milyen mértékben képesek a diákok esztétikai döntéseket hozni zenehallgatóként, komponálóként és előadó / improvizáló szituációban, és hogyan dolgoznak ki egyfajta zenei függetlenséget. A önálló döntéshozatal nem diktálható, a tanároknak kell megtanítaniuk a független gondolkodást. Ez a zenei fejlesztésfelfogás az oktatásemélet gyökereihez vezethető vissza, *Piaget* és *Dewey* konstruktivista gondolkodása *Gardner* (1991, 1999) iskolai reformról szóló írásaiban kapott hangsúlyt. A konstrukcionizmus alapvető célja szerint hangsúlyt fektet a kreativitás és a tanulási aktivitás motiválására. A tanulás sokkal hatékonyabbnak bizonyul, ha a megközelítés aktív szituációban, nem pedig passzív formában valósult meg (*Kafai és Resnick*, 1996).

A kreatív zenei gondolkodási folyamat eredményessége a létrehozott zenei minőség bemutatásával igazolható, így például műelemzések írása és zenei felvételek készítése által a bemutatott, komponált vagy improvizált művekről.

A személyiség teljes aktivitását modelláló konstrukció a hazai zeneoktatásban kevésbé alkalmazott terület, hiszen a komponálás és az improvizáció kialakítása nem állnak a fejlesztés középpontjában. A *Nagy* (2010) által a személyiség operációs rendszere kulcskompetenciáiról megalkotott, 1.2.1. pontban ismertetett modell azonban a személyiség teljes aktivitása értelmezésének kérdésében rokonságot mutat a Webster által megfogalmazott kreatív célkitűzésekkel.

#### **2.1.4. Zenei képességek és ismeretek mérése**

A neveléstudományi kutatások mérésen alapuló vizsgálati módszere az értékelés által a fejlesztés folyamatába való beavatkozást teszi lehetővé. A fejlett nyugati társadalmakban a 20. század utolsó harmadában a decentralizációs törekvések hatására kialakult az elszámoltathatóság igénye a hatékonyság ellenőrzése és fenntartása érdekében. Az *elszámoltathatósági rendszereket* működtető országok elvárása az, hogy az intézmények mérjék és elemezzék eredményeiket, tárják fel a mögöttük rejlő

folyamatokat, alakítsák ki felelősségüket, és ennek nyomán javítsák működésük hatékonyságát (*Lessinger, Parnell és Kaufman* 1971). Az eredményességet abban határozzák meg, hogy az egymást követően mért paraméterek gyarapodást tudnak-e felmutatni, vagy az elvárt *standard*oknak milyen mértékben képesek megfelelni. Ennek a szisztémának a szerepe az elmúlt két évtizedben a hazai kutatási gyakorlatban is felértékelődött, s hangsúlyosan jelentkezett az oktatási intézmények működésének hatékonyságát vizsgáló eljárásokban (*Tóth*, 2010). A tanulói teljesítmény középpontba állításának két útja bontakozott ki, a teljesítményorientált elszámoltathatóság lehetősége és a standard alapú elszámoltathatóság verziója. Az előbbi esetében a vizsgálat fókuszában a tanulói eredményesség (*outcomes*) áll, ebben a vizsgálati eljárásban a tanulók tudásának növekedését követhetjük nyomon. A standard alapú elszámoltathatóság esetében a hangsúly a tanulói teljesítmény mérésének eszközére tevődik (*standardizált teszt*). A tartalmi standardokban rögzíthető az adott évfolyamon elvárható ismeretek, képességek és készségek köre. A mérés ebben az esetben arra szolgál, hogy meghatározhatóvá váljon az egyén fejlesztésre szoruló tulajdonságainak elért szintje, ennek ismeretében hozhat döntést az oktató arra vonatkozóan, hogy szükség van-e további fejlesztésre (*Csapó*, 1987). A normaorientált tesztek használatakor valamilyen egység (tanuló, osztály, iskolakörzet, ország) eredményeit egy viszonyítási csoport átlagához mérve állapítjuk meg. Alkalmazása feltételhez kötött, a vizsgált tulajdonság tekintetében a mintákat normális eloszlásúnak tekinti, ez által teremődik meg az esély az átlaghoz való viszonyítás, a kategorizálás formáinak, módszereinek kidolgozására (*Vidákovich*, 1990, *Nagy*, 2007). Kritériumorientált teszteléskor a teszteken elért eredményeket valamilyen, a mérést megelőző definiált tudásszinttel hasonlítják össze. A tesztek alkotó zárt vagy nyílt végű kérdéssor kialakításában elemekre bontjuk a feladatot, és ezek értékelése során részletezett *diagnosztikus térképet* kaphatunk a vizsgált témakör elsajátításának helyzetéről. A diagnosztikus térkép alapján mérhető a pótló, javító tennivaló (*Nagy*, 2001).

A zenei képességek vizsgálata fontos helyet kapott a pszichológiai kutatások területén. Ebben a megközelítésben a pszicho-fiziológiai jellemzők feltárása mellett annak a környezetnek a hatása is döntő szerephez jutott, amelyben a zenei tevékenység megvalósult, így az első vizsgálatok a tanári megfigyelés tapasztalataira épültek. A korszerű zenei nevelés a tapasztalatokon nyugvó megfigyeléseken túl az egzakt módszereket és méréseket is magába foglalja. Már a 19-20. század fordulóján megkezdődött a zenei tesztek által rögzített, egységes normával összevethető képességmérés folyamata, melyek a napjainkban virágzó empirikus kutatások alapját képezik. A zenei tesztek felépítésének hátterében a zenei képességről szóló különböző felfogású modellalkotás áll. Az intelligenciakutatás *többtényezős* modelljében megismert szemlélet a zenei képességet több, egymástól független részképesség együttesének tekinti (*Seashore*, 1919). Ezzel ellentétes képességértelmezés szerint viszont az *általános faktormodell* a zenei képességet egységes, zárt rendszernek tekinti (*Bentley*, 1966). A két ellentétes felfogás közötti átmenetet *Gordon* (1965) modellje képviseli, aki 20 zenei összetevőt különít el, közülük hetet ítél a legfontosabbnak. Ezek a részképességek a hang-, harmónia-, tempó-, metrum-elképzelés, valamint a „zenei érzékenység” három területét érintik. Állítása szerint az egyes részterületek nem egyenletesen fejlettek, így kiegyenlíthetik egymást. A részterületek eredményeinek végső összegzését tekinti a zenei képesség szintjének.

Újabb rendezőelvet jelent a zenei tesztelés történetében a képességek és a teljesítmény mérésének megkülönböztetése (*Sloboda* 1994). A zenei képesség (*aptitude*)

a zenetanulást elősegítő képességek fejlődési lehetőségeit jelzi, míg a teljesítmény (achievement) eredménye egyéb tényezők (tanári fejlesztő munka, gyakorlás mértéke) közrejátszásától is függ. Az évek során kialakított számos tesztváltozat által csoportos és egyéni teljesítmény egyaránt mérhetővé vált. A papír-ceruza tesztek mellett a zenei képességek mérésének laboratóriumi kísérleti eljárását is kidolgozták. A mérőeszközök sokrétűsége négy alapvető standard zenei tesztcsoportba sorolható (Füller, 1974). Így beszélhetünk a *zenei képesség/adottságtesztek* köréről (Seashore, Drake, Gordon, Gaston, Bentley) és a *zenei teljesítménytesztek* csoportjáról (Beach, Hutchinson, Allen, Knuth, Colwell, Wagner). Kialakult *énekes és hangszeres tesztek* köre (Hildebrand, Mosher, Watkins-Farnum), valamint a *zenei ízlés és beleélési képesség* tesztalapú vizsgálata (Hevner, Schoen, Kyme). Az utóbbi évtized zenei műveltség-konceptcióját az *audiáció* fogalmának kialakítása határozza meg (Gordon, 2004). A szerző hangsúlyozza, hogy a zenei műveltség nem szűkíthető a kottakép „dekódolására”. A hallott zene befogadásának jelentőségét a tudatban lejátszódó értelmező folyamat adja meg. Gordon közép- és főiskolások számára készült teszt sorozata (1989) a belső hallás vizsgálatára irányul. A Gordon által bevezetett fogalom, az „audiation”, a zenei hangok észlelése és megisméltése mellett a belső hallásra, és az értelmezésre, a megértésre utal.

A hazai kutatásban a standard zenei tesztek alkalmazása mellett (Révész, 1946) a zenei képességek struktúrájának kialakítására helyeződött a hangsúly. A 20. század utolsó harmadában Erősné (1993) létrehozta a *zenei alapképesség modelljét*, amely kiemeli azt a tényt, hogy ahogyan készségek és képességek, úgy a zenei képességek is az adottságokra épülve tanulás útján, hosszú idő alatt fejlődnek ki. Turmezeyné, Máth és Balogh (2005) munkája Erősné modelljéhez hasonlóan csoportosítja a zenei képességeket. A struktúrát továbbgondolva azonban az egyes zenei képességekhez hierarchikusan rétegzett képességeket rendel. Ezáltal a feltárásban elkülönül a tapasztalati úton megszerezhető tudás valamint az intellektuális megközelítés.

A zenei képességek és teljesítmények mérése a fejlesztő folyamat lebonyolítása szempontjából releváns információk hordozója, a zenei befogadás előmozdítója, így a zenei műveltség kialakításában nélkülözhetetlen eljárás.

## **2.2. A zenei nevelés érzelmi összetevői**

A tanulás I.2.1. pontban ismertetett kognitív folyamatainak vizsgálata az utóbbi évtizedekben kiegészült a tanulási folyamat érzelmi összetevőinek kutatásával. Az affektív alkotóelemek jelenléte és működése a tanulói teljesítmény eredményességében az értékelő vizsgálatok feltárásai során jutott egyre meghatározóbb szerephez. A tanuláskutatás az érzelmi komponensek befolyását fontos tényezőnek tekinti az iskolai eredményesség alakulásában. A tanulás folyamatának megismerése szempontjából tehát nélkülözhetetlen az *affektív szféra* működésének vizsgálata. „Az érzelmekre utaló affektív szféra kifejezés szerteágazó kutatási területet jelöl, az érzelmi tényezők mellett magában foglalja például az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt, és a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat” (Józsa és Fejes, 2011). A meghatározás utolsó eleme, a társas viselkedéssel történő érintkezés azt mutatja, hogy affektív és szociális tényezők társulhatnak egymással. Ezt a területet a társas kapcsolatok és a szocializáció folyamataival foglalkozó kutatások teszik teljessé, és fontos adalékokkal szolgálnak a tanulás affektív hátteréhez (Zsolnai, Kinyó és Jámbori, 2011).

A zene természete sem ismerhető meg az affektív aspektus feltárása nélkül. Kodály elve szerint az érzelmi intenzitás kisgyermekkorban a legerősebb, így ez az életkor a legalkalmasabb a gyermeki személyiség érzelmi fogékonysága szempontjából a zenei nevelés megkezdése számára. Ezt a tézist támasztja alá Kokas (1972), aki a kisgyermekekre gyakorolt zenei hatás lényegét az erős érzelmi töltetben nevezte meg. A zenetanulás, a zenével való aktív foglalkozás, a hangszerjáték olyan tevékenységet jelent a gyermek számára, amelynek végzése során boldogságérzetet él át. Ebben a folyamatban a komoly munkavégzés örömforrássá válik, ami a cselekvés megismétlésére készíti az egyént. A belső mozgatóvá vált élmény természetét és működését a motivációkutatás feltárt eredményei alapján ismerhetjük meg. (Deci, Schwartz, Sheinman és Ryan, 1981; Gottfried, 1990).

### **2.2.1. A zenei élmény kialakításának néhány motivációs tényezője**

A tanulás érzelmi dimenziója tisztán mutatkozik meg, így pontosan nyomon követhető a tanulási motiváció és az attitűdök alakulásában. A közoktatás gyakorlatában – összhangban a neveléstudományi kutatások új irányjaival – a *motiváció* azaz a cselekvésre ösztönző szándék szerepének felértékelődése, a tudományos kutatásban pedig a fogalom újraértelmezése követhető nyomon. Affektív szféra és tanulási motiváció összekapcsolódása a hazai kutatásokban már a '60-as években megkezdődött, az első elméleti megközelítés is erre az időre tehető (Barkóczy és Putnoky, 1980). A '80-as évek motiváció-felfogása az ösztönzők szembenállását, a külső és belső mozgatók harcát tekintette teljesítményösztönző tényezőnek.

Az utóbbi évtized motivációkutatását az a felismerés hatja át, hogy az egyes tanulási motívumok együttes jelenlétében voltaképpen a komponensek ötvöződése, egymásra hatása következik be. Ennek a motivációs struktúrának a megismerésére irányuló pedagógiai vizsgálatok iskolai környezetben végrehajtott kutatásai csak a 2000-es években nyertek teret, s általuk vált lehetővé az iskolai tanulás és motiváció összefüggésrendszerének fokozatos feltárása (Józsa, 2007). A tanulók motivációja és az elért eredmények szoros kölcsönhatása alakító tényezőként működik, hiszen a sikerek és a kudarcok egyaránt visszacsatolást teremtenek, így tovább alakítják a motívumrendszert. Az egyes motívumok helyzete, szerepe is változik a kialakult rendszerben, mert az újak beépülése, a már meglévő motívumok erősödése vagy háttérbe szorulása tapasztalható (Józsa, 2002).

A tanulási folyamatot elemző motivációkutatás a zenetanulás képességfejlesztő munkájának megismerését is elősegíti, hiszen a zenetanítás módszertana jelentős mértékben támaszkodik a külső és belső mozgatókat feltérképező, azok hatását az eredményesség szolgálatába állító motívumrendszer lehetőségeire, hiszen a zenei műveltség a *'literacy'* fogalomhasználatának megfelelően több műveltségterület komponenseit egyesíti. A zenei műveltség struktúrájának főbb pilléreit a zenei ismeretek, készségek és képességek fejlesztésének köre, a zenei teljesítmény, zenei élmény és kreativitás ösztönzése adja. A zenei nevelés célkitűzése ezen képességek kibontakoztatásának eredményességére irányul.

A zenei megismerési folyamat esetében csakúgy, mint az egyéb tanulási folyamatok során a hathatóságot, az elsajátítás eredményességét a külső környezetből érkező ún. *extrinzik* motívumok és a belső ösztönzésből fakadó ún. *intrinzik* motívumok együttes jelenléte határozza meg. A bennünk munkáló, cselekvésre buzdító hajtóerő egy része velünk született, öröklött motiváció, melynek belső indítóereje együtt jár a külső

serkentéssel, a szocializáció során tanult motívumok összességével (Réthy, 2003). Jelenlétük aránya a tanulási folyamat különböző fázisaiban változó, ám leszögezzük, hogy a belső ösztönzésre a folyamatos, kitartó, gyakori erőfeszítést igénylő munkában, így a zenetanulás során pl. a hangszerjáték elsajátításában nagyobb hangsúly esik. Ebből következően megnő a szerepe az *önjutalmazó motívumoknak*, melyben a tevékenységet végző személyiség - pl. hangszergyakorlás közben - a tevékenység végzésében lelt öröm élményét tekinti újabb tevékenységre készítő mozgatóerőnek (Kiyoshi és Csíkszentmihályi, 1998). A továbbiakban ez a folyamat újabb ösztönzést nyer a felfedezés örömeiben, s a felfedező tanulás, az *exploráció* folyamatának átélésében. A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, az *áramlat-élmény*. Az áramlat, a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota *autotelikus*, nem a jövőendő haszon kedvéért, hanem pusztán a cselekvésben lelt örömeért való (Csíkszentmihályi, 1997), az én pedig az átélt áramlat-élmény során válik komplex személyiséggé. A *flow* komplexitásában tehát a tevékenység teljes átélése kínál boldogságérzetet, így a zenei tevékenységet, mely komoly munkavégzést jelent, a muzsikás örömként éli meg.

A tanulás sikerének zálogaként vetődik fel, hogy a tanuló képes-e jutalomként megélni az értelmi művelet megoldását, s képes-e ennek szolgálatába állítani pszichés energiáit. A zenetanulás mint a készségek, képességek fejlesztésére irányuló tevékenység a rendszeres gyakorlás ismétlődésére épül. Ebben a tevékenységben a munkavégzés örömforrás-jellege tekinthető képességfejlesztő ösztönző motívumnak. Erre a felismerésre épül az *elsajátítási motívum*, amely egyben a tanulási motívumrendszer alapjául szolgál. Az elsajátítási motiváció a meghatározás szerint készségek, képességek elsajátítására készítet. Ösztönző erőként lép fel, kitartó próbálkozásra indít a kihívást jelentő feladatok számára (Barrett és Morgan, 1995; Józsa, 2001). Ez a tény összefüggést feltételez a motívumok működése és az elsajátítás sikeressége között. Ennek a hipotézisnek teljesülését az iskolai kontextusban történő empirikus vizsgálat igazolta (Józsa, 2007).

Mivel az elsajátítási motívum készség és képesség elsajátítására készítet, így számolnunk kell a *kihívás* mozgatóerejével. Ebben az összefüggésben a fejlődés ütemét a tevékenységet végző egyén önállóan irányítja, ezt tekintjük *optimális kihívásnak*, következményeként pedig működésbe lép az ún. *optimális elsajátítás*. Ennek önjutalmazó mozzanata az *elsajátítási öröm*, mely a cselekvés megismétlésére készítet. Mindezek egymásra hatása a fejlődés érzetét adja, mely a *teljesítményben* ölt testet. A társas közeg visszaigazolja a cselekvő személyiség eredményességét, és ez a *visszacsatolás* újabb ösztönzést jelent a szociális intelligencia alakulását illetően is (Zsolnai és Józsa, 2003). Ennek eredményeként olyan *szociális függőség* alakul ki, mely a külső függés és a belső öröm hatására kialakult belső kontroll együttesét alakítja ki (Rueda és Moll, 1999).

Az elsajátítási motiváció bemutatása kisgyermekkora vonatkozó vizsgálatokon alapul. A magasabb korosztályokat érintő kutatások arról számolnak be, hogy iskolás korban az elsajátítási motívumok működésének jelentős csökkenésével kell számolnunk (Józsa, 2000). A zenetanulás folyamatát az elsajátítási motívumok működésével párhuzamba állító törekvésben azonban a két tanulási folyamatban hordozott fejlesztési potenciál hasonlóságát kívántuk szemléltetni (Dohány, 2009).

Ismeretes, hogy a tanulás folyamatában a tanítványra az iskolai osztályzatok indikációja mellett visszahatnak tanára elvárásai, teljesítményében, eredményességében testet ölt annak pozitív vagy negatív tartalma. Ebben az összefüggésben a tanár által

támasztott elvárások gyakran *önbeteljesítő jóslatként*, *Pygmalion-effektusként* szerepelnek. Ez a hatás tehát erőteljes mozgatónak tekinthető a személyiség motívumrendszerében (Sallay, 1995), s a belső ösztönzők mellett a Pygmalion-hatás jelenléte meghatározóvá válik. Fontos látnunk, hogy a ki nem mondott elvárások is jelentősen befolyásolják a tanulókat teljesítményeik alakulásában, ez által az énképük alakulására is befolyással van (Szenczi, 2008). Ahogyan az elsajátítási motiváció alakulásában, úgy a tanulási énkép esetében is jelentős mértékű csökkenés következik be az iskolai évek alatt. Az erről szóló kutatások kiemelik, hogy az elsajátítási motiváció intenzitása szorosabb összefüggésben áll a megszerzett iskolai osztályzatokkal, mint az intelligencia (Csapó, 1998).

### 2.2.2. A tökéletes élmény – az áramlatélmény: flow

Az ismeretszerzés legfontosabb terepe az iskola, így az ott átélt élmények, tapasztalatok életünk későbbi alakulására is jelentős hatással lehetnek. A tanulásban lelt élvezet a kiteljesedés lehetőségét hordozza, míg az órákon átélt érdektelenség hatására kialakulhat az unalom, az apátia, esetenként a szorongás állapota. A különböző tantárgyakhoz fűződő viszonyt, azok kedveltségét vagy elutasítását *tantárgyi attitűdnek* nevezzük. Fontos jellemzője, hogy bár ennek mértéke egyénenként különböző, ám az iskolai évek előrehaladtával általánosan csökkenő tendenciát mutat (Csapó, 2000). A tantárgyi attitűd alakulására erőteljes hatást gyakorol a pedagógus személyéhez fűződő kapcsolat, főként alsóbb osztályokban. Befolyásoló tényezőként hat továbbá a tanulót körülvevő szociális közeg, az iskolai légkör és a tudáshoz való viszony. A tanév időrendjében határozott attitűdromlás tapasztalható, hiszen tanév eleje ebből a szempontból kedvezőbb képet mutat, mint az iskolaév további szakaszai (Józsa és Fejes, 2010). A tanulói attitűdökre irányuló első jelentős kutatás az 1967/1968-as tanévben kezdődött meg (Veczkó, 1986).

Az iskolai énektanítás esetében a tantárgyhoz fűződő viszony leglényegesebb szempontja a pozitív élmény megteremtése. Bár a zenei nevelés kérdésköre igen összetett, de hasonlóságot mutat a nemzetközi és a hazai neveléstudományi kutatások törekvéseiben az a mozzanat, hogy egyaránt megfogalmazzák a zenei nevelésben nyújtott élményszerzés központi szerepét. A számtalan megközelítésnek tehát létezik egy alapvetően közös pontja, amely legfontosabb célként tűzi ki a zenei nevelés fókuszába állított *zenei élmény* kialakítását, ezzel a zenei nevelés eredendő funkciójának helyreállítását. Az élmény átélésének vágya a fejlesztésben résztvevők mindegyikét egyaránt mozgathatja, hiszen a fejlesztést végző tanár számára a munka kiteljesedéséről, a növendék számára pedig a tevékenységben meglelt öröm felfedezéséről van szó. A zenei élményszerzés megvalósulása az iskolai énekórán tehát alapvető követelmény. „Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját... Sokszor egyetlen élmény egész életére megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége.” írja Kodály Gyermekkarok első kiadásának előszavában (Kodály, 1929).

A Csíkszentmihályi által évtizedeken keresztül megfigyelt majd leírt tapasztalat, amely az emberi tevékenység során átélt érzelmi állapotot ábrázolja, az élet minden területéről származik, és oda visszahat. A végzett tevékenység teljes átélésével együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, a I.2.1.1. pontban leírt *áramlatélmény*, a tökéletes élményállapot, amely *autotelikus*, nem haszonelvű, hanem pusztán a

cselekvésben lelt öröm átélését kínálja, így önjutalmazó természete szerint tanulást motiváló erőként lép fel. A *flow* – tevékenységeink örömteli élményekkel kísért átélése - működését a középpontba állító hazai empirikus vizsgálatok a jelenség megismerésétől kezdve helyet kapnak a kutatásban (Oláh, 1999), melyek célja az iskolai órákon átélt élmény feltérképezése. Természetesen nem várható el a közoktatás keretei között, hogy minden órán minden tanuló részesévé váljon a tudatban létrejövő rend harmóniájának, ám az önjutalmazó módon motivált viselkedés megvalósítása több esélyt kínál a személyiség számára az autotelikus állapot eléréséhez. Ugyanakkor az énektanítás esetében L. Nagy felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a zenei fejlesztő tevékenység csak abban az esetben tud transzferálódni, ha a műveltségvégezést nem győtrelemként, hanem gyönyörűségként éli át az egyén (L. Nagy, 2004).

A flow-élmény természeténél fogva arra készíti az egyént, hogy tartósan az áramlatban maradjon. Ez abban az esetben lehetséges, ha cselekvő a flow-csatornában halad az élményszerző tevékenység során. Kulcsfontosságú szerepe van tehát az optimális kihívás és a tanulói képességek összhangjának az áramlatélmény fenntartásában, amelyet a figyelmi koncentráció is segít. Amennyiben a kihívás meghaladja a tanuló képességeit, úgy *szorongás* léphet az öröm helyébe, ellenkező esetben pedig, ha a kihívás alatta marad a cselekvést végző egyén képességeinek, úgy az *unalom*, a csüggedés és az *apátia* állapota váltja fel a boldogságérzetet. Az iskolai tanulás fontos kérdése tehát, hogy a tanulók milyen mértékben élnek át, átélnek-e áramlatélményt tanulás közben. Ezt a területet teszi vizsgálhatóvá Oláh, munkatársival közösen kifejlesztett flow-kérdőíve számos empirikus mérés eszközéül szolgált.

A hazai énektanítás helyzetét, a „győtrelem vagy gyönyörűség” kodályi dilemmájának alakulását teszi vizsgálat tárgyává a Janurik (2007) által elvégzett empirikus kísérlet, melyben az ének, az irodalom és a matematika órán szerzett áramlatélmény természetét térképezi fel. A kutató arra a kérdésre kereste a választ, hogy közelebb viszi-e az iskolai oktatás a magyar fiatalokat a klasszikus zene ismeretéhez és kedveléséhez (Janurik, 2008, 2009). Az elvégzett felmérésben, mely a zenei élményszerzés szegényes állapotáról ad képet, 93 általános iskolás és 137 középiskolás tanuló töltötte ki az Oláh (1999) és munkatársai által készített flow kérdőívet, melynek válaszai a három tantárgy helyzetének összehasonlítását tették lehetővé. A 22 tételt tartalmazó kérdőív felosztása szerint tizenegy a flow, három az apátia, valamint négynégy az unalom és a szorongás állapotára vonatkozik. A válaszok egyénre szabott igazságtartalmát a tanulók ötfokozatú Likert-skálán helyezték el. A 0,63 és 0,89 értékek között mozgó reliabilitásmutatók hasonlóak a kérdéskörben más kutatások által mért megbízhatósági mutatókhoz, s a matematika esetében magasabbak, mint az irodalom és az ének vonatkozásában. Az iskolai énekórán átélt élmények mért eredményei szerint az ének-flow általános értéke a két iskolatípusban 2,91, amely alatta marad a másik kettő tantárgy azonos mértékű 3,19-es eredményének. A kapott adatok tükrében látható, hogy az énekóra iránt többször válnak érdektelenné a tanulók, mint a matematika és az irodalom iránt. Ez az adat – különösen, ha összevetjük a szakmai elvárások zenei élmény-központúságával – valóban visszaigazolja a zenei nevelés problematikusságáról szóló, vizsgálatunk kiindulásául szolgáló véleményt. A nemek megoszlása szerint a fiúk már fiatalabb életkorban is szignifikánsan alacsonyabb értékeket érnek el, mint a lányok (2,83; 2,89), középiskolára az apátia és az unalom mért értékei (3,24; 2,18) meghaladják a flow eredményét (2, 69). Ezek az értékek messze esnek a fentebb megnevezett „gyönyörűség”-élménytől. Abban mindkét nem által adott válaszok megegyeznek, hogy a mért három tantárgy közül itt, az énekórán éri őket a legkevesebb pozitív élmény,

ellentétes szélsőértékként pedig a legtöbb unalom, szorongás és apátia-élmény is ehhez a tantárgyhoz kötődik iskolai életükben. A 2. táblázat az élményállapotok ötfokú Likert-skálán mért átlagának összefoglalását tartalmazza a vizsgált tantárgyak körében.

2. táblázat. Élményállapot-mérés átlagai és szórásértékei

Flow	Ének			Flow	Matematika			Flow	Irodalom		
	Apátia	Unalom	Szorongás		Apátia	Unalom	Szorongás		Apátia	Unalom	Szorongás
2,90	2,49	2,48	2,11	3,12	2,09	2,03	2,01	3,15	2,09	2,18	1,94
0,69	0,89	0,69	0,55	1,06	0,97	0,54	0,67	0,81	0,88	0,64	0,55

Forrás: Dohány (2010, 74.o.)

A tantárgyak közötti összefüggések átlag- és szórásértékei azt mutatják, hogy a legszorosabb korreláció az irodalom és az ének-flow valamint az irodalom és az énekórai szorongás között tapasztalható. A családi környezet és az ének tantárgyi attitűd szignifikáns korrelációt mutat mind az anya iskolázottságával, mind az otthon lévő hanglemezek számával, mind pedig a tanulmányi eredménnyel és a zenetanulással összefüggésben. A zeneiskolába járó válaszadók élvezetesebbnek tartják az énekórát és az irodalomórát, a matematika esetében ez az összefüggés nem mutatható ki. Az iskolai énekkörök tehát a flow kérdőív kitöltői számára nem képes betölteni alapvető szerepét, hogy az ifjúsággal elfogadtassa és megkedveltesse a klasszikus zenét. Itt eltöltött idejükben kevés az öröm, jóval nagyobb arányú az unalom és a szorongás. Ennek lehetséges következménye olyan negatív hozzáállás kialakulása, amely elutasító az iskolai zenei nevelés által képviselt értékekkel szemben. A jelen vizsgálat eredménye összhangban áll a tantárgyi attitűdök mérési eredményeivel, így a kialakult helyzetben hangsúlyosan vetődik fel a motiválásban rejlő lehetőségek intenzívebb alkalmazása, az iskolai értékközlés szolgálatába állítása.

A vizsgálat folytatásaként olyan iskolatípus kiválasztására is sor került, ahol a művészeti nevelés, különös tekintettel a Kodály-féle ének-zene tanítási koncepció érvényesítése és annak élményszerűsége fontos szerepet játszik (Janurik és Pethő, 2009). A Waldorf-iskola általános és középiskolai tanulói által adott válaszok értékelése által egyértelművé vált, hogy a három tantárgy – ének-zene, irodalom, matematika – tanulása során átélt élményeik messze meghaladták az azonos szisztéma szerint tanuló általános tantervű énekkörökben részesülő diáktársaik eredményeit. A magas flow-értékek mellett a vizsgálat azt is feltárta, hogy – ellentétben a többségi tanulók elutasító véleményével – a klasszikus zenéhez fűződő kapcsolatuk, a kialakult attitűd is pozitív. Működik tehát olyan hazai oktatási szisztéma, amelyben a kodályi zenei nevelés eredményesebb, mint a közoktatás keretei között megvalósított fejlesztő tevékenység.

### 2.2.3. Az érzelmi intelligencia

A zenei nevelés érzelmi összetevőinek vizsgálata jelentős helyet kap a társtudományok tematikájában is. Az intelligenciakutatás a többszörös intelligencia fogalmának meghatározása során (Gardner, 1983) a gyermekek képességfejlesztésének egyik kiemelkedő területeként nevezi meg a zenét. A szerző huszonegy pontban összefoglalt téziseiben rámutat arra, hogy a muzsika előmozdítja a képzelet, az alkotás és az önkifejezés gazdagságát; a zenében gazdag élet hozzásegít a kulturális örökség és az adott kultúra megértéséhez. Kibontakoztatja a kreativitást és az individualitást; bátorítja a csapatmunkát és a kohéziót; a zenei nevelés a legjobbat hozza ki az emberből; legfőbb



örömforrást jelent a teljesítményben, valamint, hogy más területek intelligenciáira is fejlesztő hatást gyakorol. Az intelligencia tehát gyűjtőfogalom, több képesség együttes jelenlétét feltételezi. Ezen belső összetevők elkülönítésével foglalkozik az intelligenciakutatás, így elkülöníti a szociális intelligenciát, amely az emberek közötti kapcsolat kialakításának egyik fő eleme (*Thorndike* 1920), emellett a leggyakrabban a kreativitás, majd az érzelmi intelligencia komponenseit választják szét a vizsgálatok során. *Csikszentmihályi* (2010) is arra mutat rá, hogy a kognitív teljesítmények nem vezethetők le pusztán a kognitív tényezőkből.

A hazai kutatás felfogása szerint az érzelmi intelligencia képesség-együttesébe olyan személyiségvonások tartoznak, amelyek nélkülözhetetlenek a célok elérésében, az érvényesülésben, a sikerben. (Ilyenek a kitartás, a teljesítménymotiváció, a szociális készségek, az önfegyelem.) A legszűkebb értelmezésben, amelyet az akadémiai pszichológia képvisel, az érzelmi intelligencia az érzelmi információ feldolgozása során használt képesség-készlet. (*Oláh*, 2005). A kezdeti feltárások megismerés és érzelem egymásra hatását követték nyomon, a későbbiekben ezt a gondolkodásmódot egyrészt a kognitív pszichológia konstruktivista felfogása, másrészt a '90-es években kibontakozó agykutatás eredményei tették árnyaltabbá. Ezek a vizsgálatok az érzelmek és a kognitív folyamatok agyi integrációjára mutattak rá, mely szerint minden egyén megkonstruálja saját szelektív tapasztalataira épülő világát (*Sternberg*, 2001). A többdimenziós *érzelmi intelligencia* kifejezés *Salovey*-től és munkatársaitól (1995) származik, *Goleman* (1997) pedig az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségeit, az összetevők begyakorlásának útjait mutatja be, ismételten megerősítve az értelem és érzelem kölcsönhatását az oppozíciós felfogással szemben.

Az „értelmi intelligencia” - *IQ* mintájára kialakított „érzelmi intelligencia” - *EQ* hatásmechanizmusát a képességalapú modell megismerése teszi lehetővé. Ebben a struktúrában a személy aktuális képességei által meghatározott teljesítményeire fókuszálnak, amelyek segítségével az egyén képessé válik céljai meghatározására és problémái megoldására (*Mayer és mtsai*, 2000). Ez a felfogás képezi *Oláh* (2005) kutatásának alapját, aki felhívja a figyelmet az érzelmek verbális kifejezhetőségének fontosságára a közvetlen reagálás érdekében. Megkülönbözteti az *érzelmi információ*, az *érzelmi tudás*, az *érzelmi műveltség* és a *metaemóció* fogalmait. Szerepük szerint az érzelmi információ megértése segítséget nyújt az érzelmi tudás felhasználásában, amely a szabályozott viselkedésben megnyilvánuló érzelmi műveltség kialakulását teszi lehetővé. Mindezen érzelmi viselkedésekre az egyén kognitív tartalmú metaemócióval reagál. Általa válik képessé az egyén saját érzelmei kontrollálására, mások érzelmei befolyásolására valamint az érzelmi manipulációra akár meggyőzés, akár zsarolás útján (*Gottman és Silver*, 2000).

Az érzelmi intelligencia *EQ* képességalapú mérésére számtalan mérőeszköz használható, így az objektív teljesítményteszt (utalva az érzelmi intelligencia és a kognitív képességek hasonlóságára), vagy az önbevalló válaszadás az egyén saját érzelmi intelligenciájának megítéléséről. Több kutatásban mérik például az érzelmeket kifejező ábrák, fényképek által kiváltott hatást, vagy a zene hatására kiváltott érzelmeket és az ezzel összefüggő testi reakciókat. A tapasztalatok azt igazolják, hogy a zene és az érzelmi intelligencia között erős kapcsolat áll fenn. Ebből következik, hogy amennyiben fejlődnek a zenei képességek, az hatást gyakorol az érzelmi képességek, készségek fejlődésére is. A művésztanárok tapasztalatai ugyanezt a jelenséget írják le a mozgás- és a színművészet, illetve a vizuális művészetek tanítása során.

Az ezredfordulót követő hazai feltárásokban egyre nagyobb figyelem kíséri a zenei nevelésben előhívott, a zenei élmény alapjául szolgáló érzelmi szféra működését, amelyre az alkotó személyiséghez vezető közvetlen útként tekinthetünk (Bredács, 2009). Ennek következtében a fejlődő zenei képességek fejlődő érzelmi képességeket indukálnak, ám ez a felfedezés a hazai pedagógiai kutatásban még nem jut kellően hangsúlyos szerephez. Az alkotómunka eredményességének és valódi élménnyé válásának alapvető kritériuma az érzelmi intelligencia működése, fejlesztése, a kognitív szférán és az „érzelmi hálón” való átjutás szükségessége (Uzsálné, 2010). Az érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek (Oláh, 2006) közül a szerző a képességvizsgáló teljesítményteszteket tartja alkalmasabbnak az önbevalló válaszadásokkal szemben a tényleges érzelmi intelligencia-kompetenciák feltárására. A közoktatásban jelenleg csupán kevés számú, főként alternatív iskolában tölt be megfelelő szerepet az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló tevékenység.

Az érzelmi intelligenciának az iskolai nevelésben történő alkalmazása és fejlesztése jelenleg nem jut megfelelő szerephez. Ismeretes azonban, hogy minden érzelem megjelenésének előre beprogramozott időpontja van a gyermek fejlődésében. Amennyiben a személyiség egy adott fejlődési szakaszban nem tesz szert megfelelő kompetenciákra, úgy azok a későbbiek folyamán nehezen pótolhatóak. A serdülő korosztályra ez különösen érvényes, hiszen a középiskolai váltás, az ott elszenvedett esetleges kudarcok, a kialakuló ellentmondásos érzelmek megingathatják az önértékelést, esetenként véglegesen (Goleman, 1997).

Pécsi (2007) állítása szerint a zenei fejlesztés gazdagítja az érzelmi intelligenciát, ezáltal segít a megfelelő nevelés kialakításában. Bár a művészeti tárgyak az utóbbi években ismét nagyobb szerepet kapnak a közoktatásban, mégis, a legtöbb művészetpedagógus úgy érzékeli, hogy az oktatás szereplői (oktatásirányítók, oktatáspolitikusok, szülők) kétségbe vonják a művészeti nevelés jelentőségét, és felesleges időtöltésnek tekintik. Ezzel szemben a művészetpedagógusok naponta megtapasztalják, hogy a gyermekek énekkel, rajzzal, tánccal fejezik ki legkönnyebben érzéseiket és gondolataikat. Az iskolai tehetségkibontakoztatás folyamatában kiemelkedően fontos szerepet képes betölteni az érzelmi intelligencia formálása. Az érzelmi érettség elérése a szakmai ismeretek átadásával és a különböző művészeti ágakhoz tartozó speciális képességek kibontásával együtt lehetséges. „Ehhez olyan tanári és tanulói stratégiák megismerésére van szükség, amelyek birtokában később az ember egyedül is megküzd élete nehézségeivel. Az érzelmi önállóság csökkenti a mások lelki segítségére való rászorultságot, de legalábbis növeli a tolerancia határait” (Bredács, 69. o. 2009).

### **2.3. Szocialitás és zenei nevelés kapcsolata**

Az affektív szféra tanulmányozása során megismertük, hogy az érzelmi és a szociális összetevők a társas viselkedés bizonyos elemeivel átfedést mutatnak. Az emberi viselkedést meghatározó énkép mind a szocializáció aspektusából, mind pedig az érzelmi dimenzióból megközelíthető, mindkét esetben nélkülözhetetlen eleme a nevelésnek. Az ember szociális viselkedését feltáró kutatások hangsúlyos területévé vált a *szociális kompetencia* vizsgálata. „A szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer, amely szociális motívumokból és szociális képességekből épül fel. A szociális kompetencia a szociális motívum- és képességrendszer sajátos szerveződése” (Nagy és Zsolnai, 2001

idézi Zsolnai, Kinyó és Jámberi, 328. o. 2011). A szociális képességrendszer mintegy tíz képesség és több száz szociális készség együtteseként működik, így a kialakított szociális viselkedést nagyban befolyásolja az eszközkészlet nagysága. A viselkedés eredményessége kihat az egyén életének minden területére, tehát a képességrendszer fejlesztése már kora gyermekkortól kezdve szükségessé válik (Zsolnai, 1995). A *szocialitás* a kognitív tényezőkkel is összefüggést mutat. Ebben a megközelítésben a szociális kompetencia magában foglalja a kognitív faktorokat is: az elvárásokat, az eredményesség becslését, a szociális funkciójú kognitív képességek, készségek készletét (például a szociális problémák megoldásának képességét), a szociális információk feldolgozásának, hasznosításának stílusát. A kognitív szerveződés, más szóval az egyén gondolatrendszere, jelentéshálója is a kompetencia szerves összetevője, amely a kompetencia működésének oksági összefüggéseit határozza meg (Nagy 2010).

A szocializációs folyamat közösségekben megy végbe, amelynek során a gyermeket körülvevő felnőttek (szülők, nevelők, más felnőttek) átadják és elfogadtatják az elvárt normákat a szocializációs folyamatban résztvevő egyénnel. Ezt egészíti ki a sokféle (kortárs, rokoni, baráti, partneri, munkahelyi) társas kapcsolat kiépítése során kialakuló kölcsönös alkufolyamat is, amelynek során a partnerek elvárásokat fogalmaznak meg egymással szemben. (Vajda, 2005).

A társas viselkedés esetében a személyiség biológiai alapprogramja a *szociális tanulás* (Zsolnai, 2008), amely során az egyén folyamatos kölcsönhatásban áll a társas közeggel. Ebben a tanulási folyamatban a nevelés által és az életkor növekedésével az öröklött készlet módosul, változik, és tanult elemekkel bővül. A normatív szabályok (értékek, jogszabályok, normák) megismerésével és elfogadásával lehetőség nyílik arra, hogy figyelembevételükkel az egyén értelmezze helyzetét, viselkedését, gondolatait és érzelmeit, ugyanakkor mások érdekeit is tekintetbe vegye (Kasik, 2006).

A tanult viselkedésforma mellett az öröklött szabályozók működésével is számolnunk kell, amelynek szerepe a csecsemőkorban domináns, a rosszul szocializált egyének esetében pedig akár a felnőttkorban is meghatározó marad.

A szociális készségek fejlődése zenei tevékenység által előmozdítható, hiszen a zenélésben való aktív részvétel a csoportos együttműködés eredményességét segíti elő. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a szociális készségek iskolás korban már alig fejlődnek, és, hogy a gyermekek jelentős hányadánál nem működnek megfelelően (Józsa és Zsolnai, 2005). A zene közelebb vihet a nem megfelelően alakuló szociális készségek fejlesztéséhez. Ennek legfontosabb eleme a társas viszony kialakítása, a csoportos együttlét, a közös tevékenység, cselekvés és együttműködés rendszeres megélésnek biztosítása. Zsolnai és Józsa (2002) játékok és gyakorlatok zeneterápiás alkalmazása során mutatták ki a szociális kompetenciák kritériumorientált fejlesztésében rejlő komplex önkifejező lehetőségeket és ezek útját az egyéni aktivitástól a csoportba olvadás esélyéig terjedően. Az óvodai életszakasz bővelkedik az ilyen alkalmak átélésben, ám az iskolai életben az oktatás jelenleg alkalmazott pedagógiai módszerei nem nyújtanak elegendő lehetőséget a fejlődésre (Nagy, 2004).

### 2.3.1. Zenei nevelés társas közegben

A közösségben végzett zenei tevékenység fejlesztési lehetőségei, mint látjuk, az iskolai nevelés számos területén megmutatkoznak. Esélyt teremt a csoportos kreativitás kibontakoztatására, ösztönzi a teljesítményt, serkenti a társas önkifejezést, építi a személyiséget és formálja a jellemet. Az együttműködés során növekszik az összetartozás érzése, a csapatmunka koordinációja. A készségfejlesztésben élethosszig tartó készségek is helyet kapnak, megnő az egyén közösség iránt tanúsított felelősségérzete, a fegyelem, az önbecsülés, az önbizalom és a zene élvezete. Megerősítést nyer a *Kodály* által kialakított, máig érvényes zenei nevelési szisztéma egyik alapvetése, a közösségben végzett zenei tevékenység személyiségformáló jellegének dominanciája (*Ittész*, 2004). *Kodály* zenei nevelési szisztémájában a karéneklés meghatározó szerepet tölt be, hiszen általa a tömegeket, az „amatőröket” kívánja értékes zenei tevékenységben részesíteni. Mindemellett a professzionális képzésben is fontos szerepet szán a zenei együttműködésnek, állítása szerint kamarazene és karéneklés nélkül nem képzelhető el a jó zenész.

Míg a hazai zenei nevelési gyakorlat énekes alapú, ezáltal társas zenei tevékenységként a karéneklés vált általánossá, addig a nemzetközi tendenciák a hangszeres iskolai képzés preferenciáját mutatják. Napjaink zenei fejlesztésről szóló kutatásainak legfőbb irányai közé sorolható a csoportos formában kifejtett muzsikusi tevékenység, a zenei együttműködés, a kollaborációban rejlő lehetőségek elemzése. A csoportos zenei tevékenység során kibontakozó képességeket követi nyomon *Young* (2008), aki három-négy éves gyermekek hangszeres együttműködését figyelte meg. Kapcsolattartásuk legfőbb kohéziójaként a *nonverbális interperszonalitást* nevezte meg, azaz a köztük gesztusok és szemkontaktus által valamint a mimikai úton lejátszódó üzenetváltást emelte ki. Ezekre a metakommunikatív gesztusokra a gyermeki kreativitás gyökereiként tekintett a szerző. *Hewitt* (2008) cikkében tíz-tizenegy éves gyermekek számítógépes komponálását dolgozta fel, kapcsolattartásuk jellegét *transzaktív* és *non-transzaktív* kategóriákba sorolta. Megállapítása szerint a párokat az együttműködésben nem befolyásolta a korábban megszerzett zenei tapasztalat vagy a fennálló barátság. *Gall és Breeze* (2008) osztálytermi keretek között figyelte a zenekari együttműködés alakulását tanár irányítása mellett, míg *Miell és Littleton* (2008) az iskolán kívüli zenei kollaborációt figyelte meg. Analízise során öt fiatal interakcióját tárta fel, akik rock zenét játszva közösen irányították és értékelték saját fejlődésüket. Ennek a tevékenységnek a lényege a tanári irányítás nélkül kialakított zenei együttműködés megvalósításának bemutatása. *Sawyer* (2008) csoportos dzsessz-improvizációt követett nyomon, melyben a csoportos kreativitás modelljét fedezte fel. A zenei fejlesztésben hordozott szociális tényezők tehát mind a személyiség belső építkezésében, mind pedig a külvilággal kapcsolatot tartó társas viselkedés kialakításában egyaránt aktív formáló erőként működnek.

### 2.3.2. Zenei kommunikáció és surveillance

Az egyén és a külvilág közötti kapcsolattartásban, a közlésfolyamat megvalósítása során a különböző kommunikációs technikáknak meghatározó szerepük van. A zenei kommunikáció ennek a mechanizmusnak fontos részét képezi, hiszen mint a legősibb kommunikációs tevékenység, történetiségében a nyelvelőttés korra tekint vissza, megelőzve a beszéd kialakulását. Másrészt napjaink kognitív kutatásai szerint a

zenefelismerő kogníció a *surveillance technológia* működésének eredményként is felfogható, tehát folyamatos megfigyelő magatartást igénylő tevékenység (Pfeiffer, 2005). Ennek következtében a kommunikációtudomány kutatási eredményeinek megismerése elengedhetetlen részét képezi a zene társas aspektusának feltárását illetően.

A *surveillance* kifejezés megfigyelést jelent, kontroll működtetését a megfigyelt jelenség felett (Castells, 2007), így a médiatudomány számára a *surveillance* - jelenség a gyakorlati életben a „Nagy Testvér” - paradigma technológiai megvalósulását jelzi. A *surveillance* ma tehát elsődlegesen információ-technológia. Korábban analóg, ma pedig digitális hozzáférések által hálózta be a lehetséges világokat, azok intézményeit, szereplőit és a világokban zajló színreviteleket, illetve a színrevitelekben való részvételt. Ennek eszköze a '*surveillance camera-eye*', a megfigyelő tekintet/kamera, amivel a közösségi tereket monitorozzák; de ugyanezt a megfigyelést szolgálják egy-egy ország létrehozott egészségügyi illetve közigazgatási adatbankjai; a népszámlálás, avagy a közösségi portálokon megjelenített információk hozzáférhetőségnek megteremtése.

Kommunikáció-elméleti vonatkozásban a *surveillance* számos aspektusból is megközelíthető. Ebben az összefüggésben (Lévi-Strauss, 2001) kulturális antropológiai előzménye a totem, vallásos megfelelője a mindentudó és mindenható Isten, pszichoanalitikus funkciója a felettes én, morális megtestesülése pedig az erkölcs illetve a lelkiismeret. Ismeretelméleti felfogásban a tudás, szociológiailag a statisztikai hivatal, matematikailag a valószínűség-számítás, fizikailag a tapasztalat, történelmileg és politikailag a hírszerzés, orvosi szempontból a betegségmegelőzés és a diagnosztika; geográfiaailag a térképezés területét érinti. A művészetek esetében jelenlétét a festészetben a perspektíva, az irodalmi narratológiában a mindentudó és mindenütt jelenlévő elbeszélő; a vizuális kultúrában a kamera lencséje, a filmkultúrában a néző tekintete; a nyelvben a konvenció, szintaxisban a copula adja (Briggs, 2012). A *surveillance* abban az értelemben retorikává vált, hogy az emberek, ha tudják, hogy a kamera veszi őket, közterületen is színrevittként, színt játszóként viselkednek. A *surveillance* ugyanakkor látványt is szervez ez által, ami azt jelenti, hogy generatív jelleget hordoz: perspektívát, képet, látványt és episztemológiát szervez, és ma erősen jellemző rá a digitalizáltság és a hálózatiságbeli függés (Tótfalvy és mtsai, 2011). A *surveillance* ismeretelméleti előzménye a regény és a tudósítás minden korábbi formája (hírhírózás, levél), amelyekből kialakult a regényforma. A gyónás, a confessio-könyvek, a bírósági nyomozás, a rendőrség, a pszichoanalitikus ülés, a mesélés, a pletyka, a híradás, a beszélgetés mind *surveillance* keretek és színrevitelek, a megismerés folyamatának a megfigyelés által megvalósított reprezentációi. Ma a *surveillance* interaktív, hekkelhető és titkosítható. Egyszerre jelenti a rejtőzködés '*closeting*' és a '*coming out*', a színvallás színterét. Minden szimbolikus ökonómia (vallás, gazdaság, psziché, társadalom, nyelv) rajta keresztül, általa szimbolikus.

Ennek a kontextusnak, amely szerint a közlés minden formája a megfigyelés paradigmájába illeszthető, mint látható, nem csupán technikai eszközei léteznek. Amit napjainkban a megfigyelő technika valósít meg, az emberi kommunikáció történetében változatos alakot öltött. Mint tudjuk, az emberi közlés legegységesebb jelrendszere a nyelv. Azonban már a nyelvvelőtt kor közlésfolyamatának gesztusai is a pusztán emberi hang kifejező erejére hagyatkoztak szándékaik kinyilvánításában (Zsélyi, 2006). Ennek a legősibb, zenei önkifejezési mechanizmusnak a struktúrája a *Gestalt* egészlegesség modelljére épül (Arnheim, 2004), amelyben a zenei megismerő tevékenység azaz a

zenei kogníció a trion-modell neurontüzeléses egységeinek működését jelenti. A zenei percepció során feldolgozott hangzásélményt az elme úgy kezeli, mint a számokat, egységként. A hét szabad művészet struktúrája történetileg is igazolja ezt az állítást, hiszen a zene a *kvadrívium* része, nem a bölcselété (nyelvtan, retorika, dialektika), így társai a számtan, mértan, csillagászat. A zenei tevékenység során tehát folyamatos kognitív kontrollt működtetünk.

### 2.3.3. Kommunikációs zenei színterek

A megfigyelés-technika működésének főbb zenei színterei, tehát az embercsoportok fölött gyakorolt ellenőrzés területei a zenei performancia esetén a (1) befogadás (zenehallgatás), (2) az előadás, (zenei bemutatás, interpretálás), (3) zenei irányítás (karnagy tevékenység), és a (4) zenei együttműködés (közvetlen irányítás nélküli társas zenélés).

A zenei befogadás (1.) hagyományosan passzívnek tekintett zenei magatartásforma az aktív hangszerjátékkal és/vagy énekléssel szemben. A 'surveillance' jelensége azonban ezen a területen is érvényesül, hiszen zenei tevékenység közben az elménk felügyeli a neuronnyalábolt információegységeket. Gordon (2004) is arra hívja fel a figyelmet, hogy nem létezik zenehallgatás önmagában, hiszen az agy értelmezi a hallottakat, ezt a folyamatot nevezi *audiációnak*. Az igazi zeneértés tehát hallás útján történik, és nem a könyvekből származik, összhangban a Kodály-koncepció felfogásával. A zenehallgatásnak a téri képességekre gyakorolt transzferhatásáról már a Mozart-effektus ismertetésekor a I.2.1. részben már szóltunk. Mindazonáltal nehéz tetten érni, hogy zenehallgatás közben mi megy végbe az agyban, ezáltal közvetett módon a személyiségben zenehallgatás közben. Ennek bemutatására tesz kísérletet *Verschaffel* munkatársaival kutatásukban (*Verschaffel, Reybrouck, Janssen és Van Dooren* 2010), amely során megjelenítik, láthatóvá teszik a hallott zene mentális reprezentációit.

Az analízis a kísérletben résztvevő gyermekek zenei részletek hallgatása közben készített spontán grafikus megnyilatkozásait követi nyomon. A papír-ceruza alapú teszt megoldása során négy szempont szerint csoportosították a résztvevőket. Az életkor, a zenei háttér, a grafikus ábrázolás egységes képe és a specifikus zenei összevevők kimagasló megjelenítése alapján alkották meg a válaszadók köreit. A kísérletben 116 gyermek vett részt, életkori megoszlásuk szerint két csoportban (8-9 év; 11-12 év), valamint a zenei iskolázottság mértéke szerint (iskolai alapképzés – egyéb zenei tanulmányokban való részvétel). A kialakított négy csoport felosztása szerint az első csoport 8-9 éves, zeneileg képzetlen gyermekekből állt, összesen 31 fő alkotta, míg a második csoportot azonos életkorú, zenét tanuló 30 fő. A harmadikat 11-12 éves, zeneileg képzetlen 24 gyermek, a negyedik csoportot pedig 31 fő képezte, akik 11-12 éves korúak, és mindannyian zenét tanulnak. A vizsgálatban hat zenei részletet dolgoztak fel a kísérlet résztvevői papír-ceruza teszt módszerével. Feladatuk szerint grafikus ábrázolás formájában három zenei elem hangsúlyos jelenlétét kellett megfigyelniük és ábrázolniuk, a *dallam*, a *ritmus* és a *hangerő* alakulását.

Az elkészült grafikus lejegyzéseknek négy alapvető típusa bontakozott ki. Az első csoportban egyszerű vagy teljes körű, ún. *globális* megközelítés rajzai kerültek, melyben a hallott zenei elemek egy képben jelennek meg, pl. a hallott hangszer képének rajza. A másik csoportot az árnyalt, ún. *differenciált* lejegyzések alkották, melyben a zenét hallgatók egy vagy több zenei összetevő feltárását adták, sőt, a zenei mozgásokból

következő szokatlan képi ábrázolást nyújtottak. Az értékelt eredmények tükrében szignifikáns eltérés mutatkozott az életkor és a zenei képzettség korrelációja szerint, hiszen az idősebb, zeneileg jól képzett gyermekek *differentiált* lejegyzést produkáltak. A fiatalabb, zenei tanulmányokat nem folytató tanulók a részleteket kevésbé árnyaló, *komplex* lejegyzést készítettek.

A tanulmány célkitűzése a gyermekek grafikus ábrázolásának, a zenehallgatási feladathoz kötött, külső formai reprezentációkban megjelenő észleléseiknek analizésére irányult. A zenei paraméterek alakulása esetében feltűnőnek tekinthető, hogy a dallam ábrázolásában kevesebb *differentiált* lejegyzést találhattunk, mint a ritmus és a dinamika megjelenítése során. A dolgozat legmeglepőbb felfedezése az, hogy számosan akadtak, akik *differentiált* grafikus megjelenítést nyújtottak, holott az adott zene meglehetősen egyszerű volt, s amikor összetettebb zenei részlettel találkoztak, akkor az ábrázolásuk globálissá vált. A kísérlet által azonban igen fontos folyamat vált láthatóvá a kutatók számára, így a zene által kialakított belső élmény külsővé tétele közelebb vihet bennünket a személyiségben végbemenő folyamatok feltárásához.

Az aktív zenei tevékenység, a *zenemű előadása* (2.) az előadó személyiség számára a monitorozó megfigyelés-mechanizmus működése szempontjából párhuzamos tevékenységként fogható fel. Egyrészt az előadó a muzsikálás során folyamatos kontroll-tevékenységet folytat, a megfigyeli, felügyeli és értelmezi saját zenei működését (Stachó, 2009). Amennyiben sikeresen viszi véghez ezt az önmaga által kontrollált aktust, úgy a Csíkszentmihályi által leírt flow élményállapotába kerül, és megtapasztalja a felszabadult öröm érzését. Másrészt pedig megfigyeltként szerepel a külvilág irányából is, hiszen ebben az esetben a közönség tölti be a megfigyelő szerepét. A külső megfigyelés befolyásolhatja a flow belső állapotát attól függően, hogy az egyén hogyan fogadja a külső kontrollt. Számos előadó számolt be szorongásról a nyilvános szereplés során, és ismerünk olyan esetleírást is, amelyben a közönség jelenléte mint külső kontroll ösztönzőleg hatott az előadóra az interpretációban. A mérhető kognitív tudás mellett a zenélés másik arca a tudattalan szférához köthető, amihez teszteléssel nem vezet út. Abban a közegben a felettes éntől való megszabadulás, a megfigyelő monitorozás kiiktatása jelenti a tudattalan szabadságának biztosítékát.

A *zenei irányítás* (3.) során a kontrollt, a legszakavatottabb külső szemlélő ellenőrzését a karmester működése adja. Ebben az esetben erőteljesen konstruál zenei minőséget minden metakommunikatív jeladás, maga a mozdulat, a vezénylő gesztus és a mimika. Ebben az összefüggésben a zenei irányító a zenei együttes kollektív tudatának felettes énjeként működik, érvényesíti akarátát. Az irányító kéz alatt játszó, éneklő muzsikusok optimális esetben alávetik magukat ennek az uralkodó, mindentudó irányításnak. Játékuk közben bonyolult figyelem-megosztási stratégiákat működtetnek. Az irányított zenei közösségek, a kórus vagy a zenekari apparátus számos képességet tart mozgásban egyidejűleg előadás közben. Előttük áll irányítójuk, követik a kottát, figyelik társukat, kontrollálják a hangmagasságot és a tempót, folyamatosan korrigálnak, intonálnak. Eközben működik rövid és hosszú távú memóriájuk, észlelik az akusztikus teret. Kezelik az egyéb zenei dimenziókat, így a hangszínt, a dinamikát, a megjelenített zenei karaktert és mindezek változásait; a szöveget és magát az egységet, amelynek részeit képezik.

A kotta és a karnagyi jelzések elvileg párhuzamos követése önmagában is jelentős figyelem-megosztási rutint feltételez, és nem oldható meg másképp, mint szakaszosan váltakozó összpontosítással. Ez viszont már magában a kottaolvasásban is a memória intenzív segítségét igényli (képesnek kell lenni rögtön visszatálatni az

aktuális kottaszakaszhoz, hosszabb „felnézés” során a munkamemóriában tárolni az esedékes szakaszra vonatkozó képzeteket, elvárásokat). E helyzet intenzív memóriafejlesztő hatása jól ismert minden zenész előtt.

A *zenei kooperáció* (4.), a kamarazenei formációkban való részvétel védelmet kínál a hangszeres szólisták számára a hangszerkezelési követelmények megvalósításáért folytatott küzdelemmel járó beszűkülés ellen. *Kodály* szerint a társas muzsikálás a jó zenésszé válás elengedhetetlen feltétele. A kamarazenei formációk összetétele sokféle lehet a duótól az oktettig, a homogén hangszerapparátust foglalkoztatóktól (pl. vonósnégyes) a rendkívül heterogén egyedi kombinációkig (pl. vonósok, fa- és rézfúvósok, ütőhangszerek, zongora). A *másmilyen* hangszerekkel való együttjáték nélkülözhetetlen tapasztalat hordozója a muzsikus számára. Ezeknek a feladatoknak a megoldására csak abban az esetben lehetnek képesek, ha megtalálják az egyes hangszertechnikák fölött álló, elvontabb, általánosabb zenélési elveket, *stratégiákat* – azokat a struktúrákat, kifejezési igényeket, amelyekre tekintettel a zenei folyamatok szervezhetők és a zene egyes elemei hitelesek lesznek. A zenei irányítás ebben az esetben látszólag elmarad, hiszen a csoport önállóan működik, ám rejtett módon, mindig változó szerepkörben egy-egy hangszerjátékos végzi a zenei irányítást. Döntések meghozatalának sorozatáról van szó, s ha a döntés rossz (helytelen tempó, karakter felvétele), azt a következő korrekciós zenei lehetőségig tovább kell vinniük a muzsikus társaknak.

Mint látható, egy teljes zenei interpretáció akciók, reakciók, döntéshelyzetek tömegét foglalja magába. Ezek után megalapozott feltevéseink lehetnek arról, hogy a megfigyelés-technológia jelenléte a zenei kommunikációban nélkülözhetetlennek tekinthető. A koncentrált figyelem által működtetett folyamatos és intenzív kontroll a zene minden összetevőjére kiterjed, mozgásban tartja a teljes személyiséget. A zenével foglalkozó ember tehát a legősibb kommunikációs technikát gyakorolja mindennemű tevékenysége által. Az ellenőrző tekintet, jelen esetben a zenei irányító kitüntetett nézőpontot képvisel, így a legjelentősebb szereppel bír a zenei konstrukció létrehozásában.

### **2.3.4. Zeneterápia a személyiségépítésben**

A szociális készségek zeneterápiás eszközökkel történő fejlesztésére vonatkozó eredményeket már a I.2.3. pontban megismertük (*Zsolnai és Józsa* 2002, 2003; *Konta és Zsolnai*, 2002). A zene tehát képes hatékony beavatkozásra személyiség működésének problémás területein, a zene érzelmekre gyakorolt hatását a gyógyítás is alkalmazza terápiás céllal, szorongás csökkentésére. A művészetterápia, a szocioterápia és a mentálhigiénés segítő kapcsolat a művészeti alkotások egyes elemeinek segítő, gyógyító és személyiségfejlesztő erejét, terápiára való alkalmasságát használják fel (*Szabadi*, 2012).

A görög *therapeia* szóból származó meghatározás alapvető jelentése a szolgálat és az ápolás tevékenységére utal (*Buzasi* 2007.), mai alkalmazásban a pszichoterápia szóösszetételében használatos. A *pszichoterápia* fogalma olyan segítő, gyógyító célzatú beavatkozást jelöl, amely során változást kívánunk elérni az élmények feldolgozásában emberi kommunikáció és interakció révén (*Buda*, 1981). Bár a zene már az ókortól kezdve a gyógyításban alkalmazott eszköz volt, a *zeneterápia* csak a 20. század közepén vált független és önálló szakterületté. A zenével való gyógyítás pszichoterápiás irányzattá alakult, mely az évtizedek során – a pszichoanalízishez



hasonlóan – különböző megközelítések alapján iskolákra, irányzatokra különült el (Harmat, 2010).

A művészeti alkotással való fejlesztés gondolköre egyrészt a vizuális művészetterápia gyógyító és személyiségfejlesztő hatását és módszerét mutatja be (Antalffai 2007), és ebben a terápiás formában meghatározó szerepet játszik az alkotás mint az önkifejezés kreatív formája az egészséges személyiség kialakításában. A gyógyításban tehát a művészet kreatív erejét, gyógyító hatását aknázzuk ki, a képi, vizuális – háromdimenziós – tárgyi alkotások segítségével (Pető, 2003), amelynek során az alkotófolyamat megvalósítása áll a középpontban, és a segítő terapeuta „katalizátorkén” működteti az öngyógyító folyamatokat.

A zeneterápia alkalmazása során szintén a transzfer megnyilvánulásának hatását vesszük igénybe, hiszen a transzformációs képesség nyomán a rejtett tartalmak, traumás élmények előhívhatók, a zenei összetevők (hangok, ritmus, érintés) által újraélt pozitív élménnyé alakíthatók. A zenehallgatás közben mért szorongás mértéke kisebb, mint a zenei beavatkozásban nem részesülő kontroll csoporté (Buffum, 2006). A zeneterápiában a zene eszköz, hangzó formái megteremtik a terápia számára a szükséges atmoszférát, amely elengedhetetlen a terápiás, segítségnyújtó kapcsolat létesítéséhez. A zene emocionálisan hozzáférhetővé teszi a terápiában résztvevőt, segít az esetleges ellenállás leküzdésében. A terápiában alkalmazott hangszerek előhívják a páciens játékosztönét, és segítséget nyújtanak a bennük rejlő kinyilatkoztatások megértésében. A terápiának az a célja, hogy az emocionálisan hangsúlyozott, nem tudatos pszichikus tartalmak a tudatba kerüljenek (Buzasi, 2007). Bagdi (2005) a zenei alapelemeket (ritmus, dallam és harmónia) a világ és a benne zajló folyamatok ábrázolásaként mutatja be. Mint ősi, archaikus réteg, a zene bárki számára elérhető eszköz, így bármit kifejezhetünk vele; megjeleníthetővé teszi a különféle érzelmi állapotokat. Alkalmazható spontán vagy tudatos eszközként abból a célból, hogy üzenetet közvetítsünk a másik ember felé. Ennek következtében általános közléstartalmat hordoz, elősegíti az érzelmek kifejezését, esztétikai élményt nyújt, megteremti a külső és belső folyamatok absztrakcióját. Kommunikációs kapcsolat létesíthető általa, növeli a munkateljesítményt és megtámogatja a teljes személyiséget.

A zene elemeinek felhasználása a tanítási - tanulási folyamatot is segítheti kiegészítő eszközként úgy, hogy általa gazdagodik a pedagógus módszertani eszköztára, szemléletét pedig holisztikusabbá teheti. Az iskolai foglalkozások során összekapcsolt zene, mozgás- és táncművelés annak a lehetőségét nyújtja, hogy a gyermekek életének részét képező népdalok, népi játékok, gyermekjátékok és mondókák előadásával teljessé tehessék az önkifejezést (Konta, 2005).

### **3. A zenei nevelés elvi alapjainak megjelenítése a gyakorlatban**

Mint ismeretes, a hazai zeneoktatás gyakorlata Kodály zenepedagógiai törekvéseinek megvalósítására épül. A szerző a zenei nevelés elvi és praktikus lépéseit nem állította egységes rendszerbe, így útmutatásai, ajánlásai, szakmai véleménye az életmű egyes részleteiben fedezhetők fel. A kialakított zeneoktatási teória egységes szöveggként nem jelenik meg, a célkitűzésekről az alkotói pálya különböző szakaszaiban, aktuális helyzethez kötötten nyilatkozik a zeneszerző. Az összegyűjtött gazdag szövegapparátus (Bónis 2007, szerk.) számos műfajt érint, nyilatkozatok, beszédek, elő- és utószók, újságcikkek, tanulmányok soraiból bontakozik ki az elméleti struktúra. Központi gondolata a *reform*, a közoktatás átalakítása a zenei nevelés előnyösebb helyzetének

kialakítása érdekében. A szerző a zenei tevékenysége során szerzett kedvezőtlen tapasztalatai alapján fogalmazta meg az ideális zeneoktatás tartalmi, metodikai és társadalmi elvárásait. Így a zenei nevelés helyzetének javításaként első lépésben az alsó tagozatos oktatás átalakítását hajtotta végre. Kodály tanítása tehát a pedagógiai tér átalakításaként értelmezhető hatékony eszközrendszer segítségével, amely az emberi képességek széleskörű kiteljesítését segíti elő (Gönczy, 2009). Elképzeléseinek helytálló voltát minden esetben a zenepedagógiai praxis igazolta vissza, ettől vált érvényessé, eredményessé és sikeressé generációkon és kontinenseken keresztül térben és időben.

### **3.1. Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciója**

Míg a Kodály-koncepció énekes alapú, addig az ettől eltérő zeneoktatási módszerek más-más zenei összetevőt állítanak elgondolásuk középpontjába. Így legkorábban, már a középkori kottaolvasást könnyíti *Arezzoi Guido*, a zenei hallás kiművelését *Curwen*, a ritmusfejlesztést *Carl Orff*, az éneklés összekapcsolását mozgástevékenységgel *Dalcroze*. A vonalrendszer - *Weber* - vagy a betűjelölés - *Galín-Chevé-Paris* - alkalmazásának preferenciáját, esetleg számokkal való helyettesítését *Natorp*, a hangszeres képzés előtérbe helyezését pedig *Suzuki* építi ki (Szőnyi, 1988). A Kodály által kialakított koncepciót didaktikus értelemben éppen azért nem nevezhetjük módszernek, mert a fenti elvek szinte mindegyikéből felhasznált elemeket. Az alábbiakban áttekintjük és kulcsszavakban jelenítjük meg azokat a jelen kutatás számára nélkülözhetetlen kodályi alapelveket, amelyek a szerteágazó forrás-apparátusból feltárhatók, és amelyek megismerésével egységes követelményrend alakítható ki kutatásunk során a mérhetőség számára. A zeneszerző, zenepedagógus megnyilatkozásainak forrása a *Bónis* (2007) által szerkesztett forrásgyűjtemény.

- A *zene* képes belső világunk *kiteljesítésére*, a *lélek* csak a *zene* által megművelhető.

- A *zene* mindenki számára hozzáférhető volta egyrészt *szociológiai* megközelítést jelent, másrészt a bárki számára rendelkezésre álló „hangszer”, az *énekhang* felfedezését a zenetanításban.

- A zenének a *tömegek*hez való eljuttatásában éppen ezért az énekes elvet tekinti követendőnek. Ennek egyetlen lehetséges eszköze a *közoktatás*.

- A megfelelő életkorról pontos lírást kapunk, a *kisgyermek*kort jelöli meg mint legfogékonyabb periódust a fejlesztés számára.

- Az *óvodák* kisgyermekkorú személyiség-és ízlésfejlesztését kiemelve el kívánja kerülni a kultúra felülről lefelé építkező jellegét.

- Tartalmi kérdésekben nagyon pontos megfogalmazással él, csakis *művészi értéket* szabad a gyermek elé tárni. Másik vezérelv a játékoság és az érték összekapcsolása a *népzenének* az iskolai oktatásba emelésével.

- A *népdal* és a *gyermekjátékok* középpontba állítása Kodály másik ideáját fejezi ki, a *zenei anyanyelv* megteremtésének lehetőségét.

- Ezzel összhangban a *magyar népdal* („tudat alatti magyarság”) alkalmazását a *nemzeti identitás* kialakításában.

- A *kóruséneklésnek* az iskolai *nevelésben* betöltött szerepét hangsúlyozza, ezt a *társadalmi szolidaritás* megtestesülésének tekinti, amelyben nem érvényesül osztály- vagy rétegszempon. Véleménye szerint semmi sem fejleszti jobban az egymásra utaltság *közösségtudatát*, mint a karének.

- Az *oktatás* elsődleges feladatának az egységes magyar *alapműveltség* kialakítását tekinti, amelyben az óraszámok a kapott műveltség arányát fejezik ki.

- A *zenei írás-olvasás* azaz a jelrendszer birtokba vétele és általánossá tétele a zenei analfabétizmus felszámolását jelenti, másrészt *zeneértő közönség* kinevelését.

- Kodály nevéhez kötött a *relatív szolmizáció*, a „mozgó dó” bevezetése. Ehhez *szolfézs gyakorlatok* szükségesek az egyes fejlettségi szinteknek megfelelően a betűs kottaképtől a C-kulcsban olvasásig.

- A gyakorlatok végzése *napi rendszerességgel*, hangszeres kíséret nélkül „a capella” történjék.

- Hangsúlyozza a felkészült *tanár* szerepét a képességfejlesztésben.

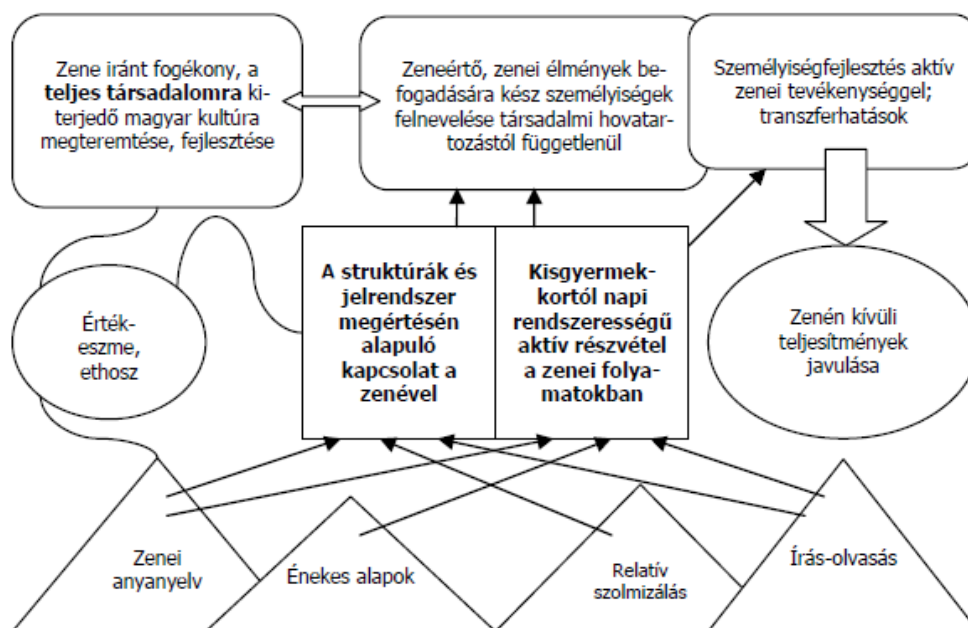
- A zenével való foglalkozást minden esetben *aktív zenei tevékenységhez* köti, elkülönítve az unalmas okoskodástól.

- Felhívja a figyelmet az *ízlésnevelés* fontosságára.

- A *középiszkolai énekoktatásról* alkotott nézete szerint: közpénzen kell elvezetni az egyént a *teljes emberség* felé képességei kibontakoztatásához. A *kottaismeret nélkül* középiszkolába kerülők esetében ezen életkorban *pótolható a hiány*.

- A *transzfer* jelenséget felismerve kimondja, hogy a zene elemei egyenként is értékes nevelőeszközök: így a ritmus a koncentráció, a dallam az érzésvilág, a dinamika a hallásfejlesztés, az ének a testi működés ösztönzője.

A megjelölt kulcsszavak és az általuk képviselt értékek napjaink zenetanításának alapját képezik. *Ittész* (2004) a felsorolt alapelvek körét négy alapvető kérdéskörbe tömöríti, így a kodályi elgondolás lényegét a következőkben nevezi meg: zenei nevelésben való részesülés minden gyermek számára; a fejlesztő tevékenység énekes alapúsága; értékközpontú zenei anyanyelv kialakítása; valamint a zeneértővé válás elengedhetetlen feltételeként megteremtett zenei írás-olvasás elsajátítása relatív szolmizáció segítségével. A Kodály-koncepció elemeinek rendszerét a 3. ábra tartalmazza.



3. ábra.

*A Kodály koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata*

Forrás: Gönczy (2009, 172. o.)

A modell összefoglalja azokat a célokat és eszközöket, amelyek a *koncepció* működését lehetővé teszik, így a fentebb ismertetett nézetrendszert és a *metodikát* - az eszközrendszer használatát -, valamint a *pedagógiát* azaz az eszközök meghatározott módon történő alkalmazását. Habár a szisztéma nem tekinthető módszernek, a *Kodály-módszer* kifejezés uralkodóvá válását a koncepció elemeinek és beágyazottságának koherenciája teremtette meg (Erősné, 2008), amely a 3. ábrán a kimeneti szakaszt megjelölő ábrarészletben mutatkozik meg a zenekultúra társadalmiságának, a személyiség kibontakoztatásának és a transzferhatások érvényesülésének lehetőségeiben.

### 3.1.1. A zenei nevelés alapelvei

„A zene mindenkié.” (Kodály, 1954) idézet hordozza Kodály zenepedagógiai koncepciójának központi gondolatát, azt az elvárást, hogy a zenének mindenki részesévé váljon, ám ne csupán zenére tanítsunk, de neveljünk értékes zenefogyasztóvá is az énektanítás során. Az elhatározás azt a folyamatot foglalja magában, amely az elvek kialakítása után a megfelelő szakemberképzést, általuk pedig a gyakorlati megvalósítás programját adja (Stachó, 2008).

A zenei nevelés reformjának véghezvitelét számos tényező motiválta (Németh és Pukánszky, 1999). A legelső motívum, a személyes indíttatás Kodály gyermekkori tapasztalataiban keresendő. A Kodály család gazdag zenei légkörében nevelkedett a zeneszerző, ahol gyakori tevékenység volt a házi muzsikálás. A népzene iránti erős elkötelezettségének kezdete is a galántai gyermekévekre tehető, tudományos érdeklődése azonban az *Etnográfia* című lapban megjelent Vikár -cikkhez köthető,

amelyben a zenetudós a fonográfós népdalgyűjtés tapasztalatairól számol be. Ez inspirálta arra, hogy maga is népdalgyűjtő tevékenységbe kezdjen, ám a rögzítés terén a lejegyzésre helyezi a hangsúlyt. Az első nagy kutatási területet tehát a népzene jelenti Kodály pályáján (Eősse, 2007).

A második nagy hatás 1927-28-ban éri a szerzőt. Angliai tartózkodása során, ahová a Psalmus Hungaricus bemutatójára érkezett, az meglátogatott angol college-ok énekkarainak teljesítménye arra a felismerésre ösztönzi, hogy énekes kultúrára kell alapozni az új magyar zenekultúrát. Ebben az elgondolásban körvonalazódott a kóruskultúra és a zeneoktatás programja (Szőnyi, 1984). Az angol amatőr kórusokat meghallgatva érlelődik meg tehát az új cél: nagyobb tömegeket kell az aktív muzsikálásba bevonni, és közel vinni az új magyar zenéhez. Ez a szemlélet markáns modernizációs törekvésnek tekinthető, a korabeli kórusok ugyanis nem tudták maradéktalanul megszólaltatni az új műveket (Maróti, 2001). Bartók és Kodály darabjait nagyon lassan tanulták, gyakran a karvezetők is tanulatlanok voltak. Elsőként az 1920-as években kezdték vizsgálni a zenetanítás eredménytelenségét, számba vették a rendelkezésre álló feltételeket, így a törvényi háttér, a tananyag, a tankönyvek hiányát. Elsőként, 1929-ben a Gyermekkarok kiadása előszavában fogalmazta meg Kodály a zenei nevelési elveit, és haláláig folyamatában tette közzé a koncepció elemeit, amelyeket azonban soha nem foglalt egységbe.

Kodály legfőbb elvi törekvése arra irányult, hogy a zene valóban nyerje el megfelelő helyét az iskolai tárgyak között. Ebbéli szándéka az iskolai reformelképzelések kialakítása során *életreform* - gondolattá alakult (Pukánszky, 2005; Pethő, 2009). Ennek első lépcsője volt az iskolai képzés megújítása; a szülői zenei nevelés szerepének felismerése. A szerző véleménye szerint a zenei nevelés vokális alapon képzelhető el, hiszen éneklés során fejleszthetők a hallási képességek. Mindezek alapja a népzene (Szalay, 2004), hiszen ez a dallamkincs a gyermekekhez közel álló, így az anyanyelv elsajátításának mintájára '*zenei anyanyelvként*' tekinthető. Ebben az összefüggésben, a zenei nevelés megvalósításában elveti a veretes művek alkalmazását, és kialakítja a zenepedagógiai művek struktúráját. Elvárja a zenei írás, olvasás fejlesztését, a belső hallás kialakítását. Ehhez törekvéshez a relatív szolmizációt később szőtte a szisztémába, a '30-as évek második felében került az elvek közé. 1944-ben Kodály tanítványa, Ádám Jenő kidolgozza a zenei írás-olvasás tanításának módszertanát (Ádám, 1944). A tanítványok közreműködése nélkül - Ádám Jenő, Kertész Gyula, Bárdos Lajos, Kerényi György - Kodály egyedül nem tudta volna véghezvinni átfogó reformját.

### 3.1.2. A Kodály-koncepció kiépülése

A koncepció kibontakozásának első lépéseként tehát a fentebb összefoglalt elvek kialakítása valósult meg. A konceptuális folyamat következő állomása az *intézményesülés* elindítása volt, ezen belül is a megfelelő szervezeti keretek létrehozása, az erre épülő szaklapok megteremtése, megfelelő oktatásai intézmények alapítása, ehhez megfelelő zenepedagógiai művek, tankönyvek megírása, végül pedig egy széles tömegeket megszólító mozgalom megszervezése. Ez az út az elmélettől a gyakorlati megvalósításig rajzolja meg a zenei nevelési program pályáját (Pethő, 2011).

Ennek legfőbb állomásaiként 1933-ban megalakult a *Magyar Énekkartatók Országos Egyesülete*, melynek célja a magyar zenei nevelés oktatásban betöltött szerepének, helyzetének javítása volt. Másik meghatározó lépésként az énektanárok

képzésének megújítása valósult meg, elsőként tanfolyamokat szerveztek, hogy minél többen megismerhessék az új zenetanítási koncepciót, ezáltal egyre több embert kívántak megnyerni az új zenetanítás ügyének. 1933-1951 között működött az *Énekszó* című zenepedagógiai lap, 1934-ben pedig útjára indul a ma is működő *Éneklő Ifjúság* kórusmozgalom (Mészáros, 1967).

A koncepció tehát a '30-as évek elején készen állt, melyhez szükségessé vált a *zenepedagógiai művek*, szolfézs gyakorlatok, így az *Ötfokú zene* olvasógyakorlatai, a *333 énekgyakorlat*, az *Énekeljünk tisztán!* és a *Szó-mi füzetek*, a biciniumok, és egyéb két-háromszólamú énekgyakorlatok megírása. A tankönyvek kidolgozása is elkezdődött, így az iskolai énekgyűjtemény, majd 1948-ban megjelent *Ádám és Kodály* tankönyve az általános iskolások számára.

A hangszeres képzés intézményes szerepét a zeneiskolák töltötték be, ahol a hangszertanulás bevezetése előtt előképző csoportok indultak. A cél az volt, hogy még a hangszerjáték előtt megtanítsák a zenei írást, olvasást a gyermekek számára.

Az 1940-es években kiépültek azok az oktatási intézmények is, ahol ez a koncepció megjelenhetett. Békéstarhoson olyan tehetséges szegény gyermekek felkarolása történt meg, ahol a jövő leendő zenetanárait képezték abból a célból, hogy később az egyes városok zenei vezetőivé váljanak, így *Bartalos Ilona*, *Mező László*, *Szokolay Sándor* is itt kezdte zeneművészi, zenepedagógusi pályáját. *Kodály* maga felügyelte a képzés színvonalát, és elismerte az intézmény nagyságát (Gulyás, 1971). Kecskeméten 1947-ben gyakorló kísérleti iskolát alakított ki *Nemesszeghyné Szentkirályi Márta*, amellyel nagyban hozzájárult az elvek gyakorlati megvalósításhoz. A cél olyan kísérleti osztály létrehozása volt, ahol mindennapos énekkutatásban részesültek a csoport tagjai. 1950-től több párhuzamos osztályt is indítottak, kiépült a felső tagozat, 1964-ben pedig már a gimnáziumi képzési is elindult. 1984-ben a struktúra a zeneművészeti szakközépiskolai oktatás beindításával gyarapodott, napjainkban óvoda is működik az intézményben.

A kezdeményezés visszhangra talált, 1954-től egyre több ének-zene tagozatos általános iskola működött országszerte, az 1970-es évekre 120 ének-zene tagozatos iskola alkalmazta *Kodály* zenei nevelési elveit. Tekintve, hogy ekkor mintegy 5600 iskola működött országosan, ez az arány kevésnek mondható, ám napjainkra ezen iskolák száma olyan mértékben visszaszorult, hogy nem éri el a százas nagyságrendet, a középiskolák között pedig száma mintegy tucatnyira csökkent. A megteremtett modell, a mindennapos énekkutatás szisztémája tehát nem tudta az általános képzésben a vezető szerepet megszerezni (Szabó, 2001). Kutatásunk során feltett alapkérdés, hogy betöltik-e a szerepüket az énekórák napjaink iskolájában, tudományos választ igényel. Ezen kutatói logika mentén bontakoztak ki az első, *Kodály*-konceptió működésének eredményességét elemző hatásvizsgálatok *Kokas* transzfer vizsgálata (1972), *Vitányi* és munkacsoportja vizsgálata (1972). A tudományos vizsgálatok feltárásai megmutatták, hogy csak az ének-zene tagozatos iskolák hoznak eredményeket. A '70-es, '80-as években a vizsgálatok tanúsága szerint a jó gyakorlati megvalósulással szemben a zenei nevelésben elveszett az élményszerűség, öncélúvá vált a szolmizáció, megmerevedett a pedagógiai gyakorlat. Mindeközben a szisztéma iránti nemzetközi érdeklődés jelentős méreteket öltött. 1975-ben megalakult a Nemzetközi Kodály Társaság, és a világ különböző pontjain működnek Kodály-intézetek (Kokas, 1975).

Napjaink fő problémájának a hazai énekkutatásban az mutatkozik, hogy nem juttatjuk megfelelő örömeleményhez a gyermekeket, az énekóra a közeledés helyett inkább a zenétől való eltávolodást eredményezi (Mikes, 2010). A koncepció elvetésének

kérdését a napjainkban kibontakozó gazdag tudományos kísérletek eredményei válaszolják meg. Ezek nyomán kibontakozik az igény a zenei nevelés napi gyakorlatának megújítására és a széles látókörű tanárok képzésére vonatkozóan. *Kodály* kimondja, hogy olyan jól képzett tanárookra van szükség a zenei reform végrehajtásához, akik lelkesedésük és elhivatottságuk folytán többletmunkára is hajlandók.

### 3.1.3. A zenei nevelés hatásvizsgálatai és a koncepció utóélete

A jelen kutatás számára kimetszett idő, amely a magyar közoktatás rendszerében kialakított zenei nevelés eredményességét vizsgálja, a 20. század utolsó harmadától napjainkig terjedő periódus. Ez az időszak megegyezik az I.1.1 pontban megtárgyalt, a '60-as években elindult globalizált fogyasztói társadalomkép kialakulásával valamint a „kognitív fordulatnak” a megismeréstudományban bekövetkezett paradigmaváltásával (*Csapó*, 2003). Az egybeesést erősíti az a tény, *Kodály* 1967-ben bekövetkezett halála új helyzetet teremtett a magyar zenepedagógiában. Gyakorlatilag zárttá vált az addig nyitott rendszerként ismert zenetanítási szisztéma, amelybe legaktívabb módon maga a létrehozó avatkozhatott bele. A szerző nem ismerhette a kognitív zenepszichológia törekvéseit és felfedezéseit, amelyek azonban több ponton is egybeesnek a zenepedagógus által korábban megfogalmazott tézisekkel. *Kodály* egyebek között kifejtette a zenének a belső világ kiteljesítésére gyakorolt hatását; hangsúlyozta a fejlődéslélektani szempontok érvényesítését a zeneoktatás kialakításában. Szorgalmazta a zenei nevelés minél korábbi életszakaszban történő megkezdését, aktív zenei tevékenységhez kötött voltát napi rendszerességgel. Felismerte és hangoztatta a zenetanulásban rejlő transzfer lehetőségeket, a zene elemeit egyenként is értékes nevelőeszközöknek tekintette az iskolai tevékenységben (*Bónis*, 2007).

Az első hatásvizsgálatok, a koncepció működésének visszaigazolására vonatkozó kutatások is a megjelölt időszakban kezdődtek meg, amikor a „Kodály-módszer” eredményességét és transzfer hatását longitudinális kutatás keretében dolgozták fel. A *Kodály* halálát követő évtizedekben napjainkig lebonyolított számos keresztmetszeti és követő vizsgálat a koncepció meghatározó elemeinek érvényesülését és összefüggéseit tárta fel. Ennek időrendi áttekintését teszi lehetővé a 3. táblázat.

3. táblázat. *Kodály zenepedagógiájának néhány hatásvizsgálata az elmúlt ötven évben*

<i>Kutatás</i>	<i>Időpont (Publikáció)</i>	<i>Kutatási terület</i>
Kokas Klára	1965-1969	Rendszeres zenei fejlesztés hatása az <i>iskolai eredményességre</i>
Vitányi Iván és mtsai	1970	Rendszeres zenei nevelés utóhatása a <i>személyiségfejlődésre, zenei ízlésre</i>
Barkóczy Ilona-Pléh Csaba	1969-1973	Zenei fejlesztés hatása a <i> kreativitásra és a szocioökonómiai státuszra</i>
Székácsné Vida Mária	1970-1972	Zenei nevelés hatása a <i>vizuális ábrázolás fejlődésére</i>
Laczó Zoltán	1978-1979	<i>Kreativitás, intelligencia, szocioökonómiai státusz összefüggés-vizsgálata</i>
Dombiné Kemény Erzsébet	1980, 1988, 1992	<i>Részképességek közötti összefüggések és hangszer tanulást befolyásoló háttérváltozók kapcsolata</i>
Erős Istvánné és mtsai	1993	<i>Zenei alapképesség modellje</i>
Turmezeyné Heller Erika és mtsai	2005	<i>Zenei képességfejlődés longitudinális vizsgálata</i>
Gévayné Janurik Márta	2009-2010	<i>Zenei képesség összefüggése az olvasási és a matematikai képességekkel</i>

A '60-as években, *Kodály* ösztönzésére *Kokas* által elsőként elindított, több éven át tartó, több városra és több intézménytípusra kiterjedő vizsgálat célja az volt, hogy nyomon kövesse a rendszeresen zenét tanuló gyermekek iskolai előmenetelének eredményességét. A felmérések igazolták a zenével foglalkozó gyermekek jobb eredményét számtanból, helyesírásból, a kreatív feladatmegoldások és a mozgás

területén normál tagozatos társaik ellenében. Ez a feltárás a zenei nevelésben hordozott transzfer hatás működésére mutatott rá, azaz igazolta azt, hogy a zenei tevékenység rendszeres végzése következtében más, a fejlesztés számára nem megfelelő tudásterületekben pozitív változás következik be (*Kokas, 1972*).

Ezt követte 1970-ben a Magyar Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontjának megbízásából indított vizsgálat, amelyet *Vitányi* és munkatársai, *Bácskai*, *Manchin* és *Sági* végeztek el. Kutatásuk középpontjában az ének-zene tagozatos képzésben részesült diákok későbbi életére, személyiségük és zenei ízlésük alakulására gyakorolt hatás vizsgálata állt. A felmérésben a főváros és három vidéki város 1966-ban végzett 409 tanulója vett részt, akiknek válaszaiból arra a jelenségre következtettek a kutatók, hogy az ének-zenei fejlesztésben eltöltött időnek elhúzódó pozitív utóhatása mutatkozik meg a személyiség alakulására és a zenei ízlésre vonatkozóan. Zenehallgatási, zenefogyasztási szokásaikat tekintve a zenei osztályban végzett egykori tanulók nagyobb arányban választották a komolyzenét és a népzenei, míg a nem zenei osztályban végzettek inkább a könnyűzenei műfajok preferenciájáról adtak számot. A kutatott terület az értékorientáció problémáját és a zenei neveléssel fennálló szoros összefüggését mutatta ki (*Vitányi, 1972*).

A *Kokas* által megkezdett, a zenei nevelésnek a közoktatásban betöltött szerepét vizsgáló kutatásban központi szerepet tölt be az egyéb, zenén kívüli területekre gyakorolt hatás kimutatása. *Barkóczi* 1969-ben a kecskeméti ének-zenei általános iskolában megkezdett, *Pléh Csabával* közösen a '70-es években végrehajtott hatásvizsgálata a kognitív, intellektuális képességek fejlődésére gyakorolt hatást, a zenei *transzfer* jelenségét követte nyomon. Kontroll csoportos kísérletük középpontjában a rendszeres zenei nevelésben nem részesülő és az ének-zene tagozatos résztvevők kreativitására gyakorolt hatás állt. Ebből következően a gondolkodási műveletek alakulását nem intelligenciát mérő tesztekkel, hanem a kreativitás *fluenciáját*, *flexibilitását* és *originalitását* kimutató feladatok segítségével követték nyomon. Az intellektualitás valamely oktatási szakaszban történő megjelenését, annak mértékét a munka utolsó fázisában mérték meg. A kapott eredmények meggyőzően bizonyították, hogy az általános intelligencia-színvonal a zenei nevelés hatására ugyan nem változik, növekszik azonban az intelligencia és a kreativitás korrelációja. A kísérlet következő tézise szerint a zenei képzés hatására a szociális helyzet és az intelligencia korrelációja gyengült. Ennek az eredménynek igen fontos pedagógiai dimenziói vetődnek fel a hátránykompenzáció kérdésében, amelyet a szociológiai áttekintés során - más összefüggésben - tárgyaltunk meg. A szociális készségek fejlesztése, a szocio-ökonómiai státuszból eredő kulturális hátrány leküzdése, a személyiség kiteljesítéséhez való demokratikus „jog” gyakorlatának a zenei nevelésben rejlő lehetősége a közoktatásban bizonyítást nyert. A kutatók feltárták a kísérlet folyamán, hogy a szociális helyzet és a zenei nevelés együttesen hatást gyakorol az intelligenciára valamint az intellektuális képességek közötti kapcsolatra (*Barkóczi és Pléh, 1977*).

*Kodály* zenepedagógiai szisztémája hatásvizsgálatának tekinthető *Székácsné* összehasonlító felmérése, amelynek kutatási témája az intenzív zenei képességfejlesztés vizuális nyelvhasználatra gyakorolt hatásának elemzése. A Kecskeméten három éven át tartó mérés során előzetes vizuális képességszűrés nélkül négy osztály rajzi képességeinek alakulását követte nyomon, a Kodály iskola zenei osztálya és a Czollner iskola zenei és nem zenei osztálya valamint a Zrínyi iskola nem zenei osztálya esetében. A kutatás számára a 20. század eleje óta ismert, hogy szöveges magyarázat hatására a rajz részletgazdagabbá válik. *Székácsné* a zenei transzfer és a verbális-vizuális



hatásmechanizmus működését tárta fel, és megállapította, hogy a kezdeti különbségek hét-nyolc éves korra kiegyenlítődtek a zenei osztályok javára a vizuális ábrázolás fejlődése terén. Mivel a Kodály iskolába lépéskor a gyermekek értelmi képességeik alapján szelektálódtak, a kilenc-tíz éves énektagozatos növendékek esetében az intelligencia befolyásolta a komponálási képességet, így teljesítményükkel az élen maradtak. A zenei transzfer jelentős hatást gyakorolt továbbá a ritmus és a mozgásábrázolás és az emberábrázolás területén, „magasabb rajzkort” mutattak fel a zenei tagozatos növendékek a Czollner iskola esetében is, akik kezdetben hátrányból indultak a Kodály iskolásokkal szemben (Székácsné, 1980).

Laczó 1978-79-ben *Seashore* zenei képességvizsgáló tesztjének alkalmazásával a zenei képességek valamint az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómiai státusz egymásra hatását követte nyomon. 450 fős mintaként különböző szociális összetételű budapesti iskolák zenei, nyelvi és normál tagozatos tanulóinak két korosztályát (3-4., 6-7. osztály) választotta ki a kutatás számára, akik a *Seashore-tesztet* másfél éven belül háromszor töltötték ki. A vizsgálat kiegészítéseként *Raven* nonverbális intelligenciatesztjét és a rögtönzés előhívását segítő zenei feladatokat megoldását is beillesztette a felmérhető tudás, az iskolai műveltség és a zenei képességek alakulása megismeréséhez. A zenei képességmérés eredményei szerint az alsó és a felső tagozaton egyaránt jobb eredményeket értek el a zenei osztályok a többi osztálynál, valamint fontos megemlíteni, hogy az alsós zenei osztályosok felülmúlták normál felsős társaik eredményeit. A szerző azt állapította meg, hogy a heti két énekóra a csupán a készségfejlesztés és az ismeretek gyarapítása területén mutatkozik elegendőnek. Az ennél magasabb óraszámban megvalósított zenei fejlesztő tevékenység során azonban az intenzitásból eredően az intelligencia fejlődése függetlenedést mutat a szociális helyzettől, annak determináló hatásától. Az is bizonyítást nyert, hogy a magasabb intelligenciaszint ugyan nem jár együtt fejlettebb zenei képességekkel, ám a magasabb zenei képességek magasabb IQ értékeket mutattak. Ebből az eredményből Laczó rámutat a muzikalitás mint képesség tanulhatóságára, valamint a fejlesztést végző tanár felkészültségének meghatározó szerepére. A felmérés kiemeli az iskolai zenei fejlesztés és a szélesebb körű társadalmi, családi környezet egymásra hatását (Laczó, 1985).

A *Seashore*-tesztrendszer a '80-as években *Dombiné* alkalmazta három ízben, az 1980., 1988. és az 1992. években. Kutatási célja a zenei részképességek feltárása valamint a képességek között fennálló kapcsolat kimutatása volt. Ebben a mérésben néhány háttérváltozó összefüggéseit mutatta ki a részképességek alakulásával kapcsolatosan a hangszertanulás esetében, így az otthoni környezet, a tanult hangszer, a hangszertanulás ideje és a gyakorlás mennyiségének befolyását. Az első két mérést különböző iskolatípusokban valósította meg, 1992-ben a kontrollméréseket a főiskolás korosztályra is kiterjesztette. A vizsgálat során kimutathatóvá vált, hogy a családi környezet valamennyi korosztály esetében hatást gyakorol a zenei képességek fejlődésére. Gyermekkorban a kiváló eredményt azok a tanulók nyújtották, akiknek a családjában is tanultak zenét. A középiskolások körében a hangszín-, hangmagasság- és ritmustesztek esetében, a főiskolásoknál pedig a ritmusvizsgálatok és a hangmagasságtesztek területén jelentett előnyt az otthoni zenei háttér. A főiskolások esetében megjegyzendő, hogy az évek előrehaladtával arányosan nőtt az eredményesség (*Dombiné*, 1992).

Az 1993-ban *Erősné* és munkatársai, *Fodor* és *Pethő* által végrehajtott képességvizsgálat gyökerei az 1960-as évek végéig nyúlnak vissza. Ebben az időszakban egyedülálló képességkutatás indult meg *Nagy* vezetésével a szegedi

egyetem pedagógiai tanszékén. *Erősné* és kutatócsoportja a 3-23 évesek körében a zenei alapképesség fejlődését követték nyomon mérés útján. Megállapításuk szerint a zenei alapképesség több zenei képesség együtteséből áll, melyben az egyes képességek a fejlődés különböző szakaszaiban jelennek meg. Így legkorábban a ritmusérzék és a dallamhallás, majd később a dinamika érzékelése, amely 14-16 éves korra azonos szintet mutat a dallam- és ritmushallással. A harmonikus hallás is ebben az időben jelentkezik, és legkésőbb a hangszínhallás képessége mutatkozik meg. Fontos eleme a feltárásnak az a felismerés, hogy a zenei olvasás és az írás nem egyidejűleg kibontakozó folyamat, az olvasás egy-két fokozattal megelőzi az írás kialakulását, és ez a különbség tartósan fennmarad (*Erősné és mtsai*, 1993).

A zenei alapképesség modelljéből indult ki a 2000-es évek elején *Turmezeyné, Máth és Balogh* kutatása, akik hároméves longitudinális vizsgálat keretében mérték fel a zenei dimenziók és kommunikációk kölcsönhatását nyolc debreceni általános iskolában. Kutatásuk fő célja a hallás utáni megkülönböztetés, az éneklés és a zenei írás olvasás képességfejlődésének, kölcsönös egymásra hatásának feltárása a 7-10 éves korosztály körében. Munkájuk során a zenetanulás folyamatát szintekre osztották, melyeknek egymásra hatásából a fejlődés képességstruktúrája kibontakozott ki. A kapott vizsgálati eredmények azt támasztották alá, hogy a fejlesztés során fokozatosan teremődik meg a kottakép és a hangzás közötti asszociációs kapcsolat, amely a kotta utáni éneklés nélkülözhetetlen összetevője. A szerzők kimondják, hogy a zenei írás-olvasás tanítása pozitív hatást gyakorol a zenei kognitív fejlődésre. Ugyanakkor értékelésük felhívja a figyelmet a vizsgált képességterületek tantervi elvárásai és a fejlesztésére fordítható-szintén tantervi előírásként meghatározott idő ellentmondásosságára (*Turmezeyné és mtsai*, 2005).

*Janurik* hatásvizsgálata a zenei hallási képességek fejlődését és összefüggését méri fel néhány alapképességgel 4-8 éves kor között. A kutatott terület ebben az esetben a zenetanulás kognitív képességekre gyakorolt hatása, ezen belül egyrészt a zenei és nyelvi párhuzamok feltárása, így a jelrendszer működése, továbbá a hangmagasság-megkülönböztetés, amely mindkét – zenei és olvasási - tevékenység mögött áll. Másrészt a szerző a zene és a matematika összefüggéseit elemzi, az eredményességük között fennálló transzfer magyarázataként az őket működtető alaprendszerek zenei reprodukálhatóságát valószínűsíti. A zenetanulás tehát segítheti a számfogalom háttérben álló alaprendszerek működését. A számfogalom háttérben ugyanis velünk született alapfeltételeket tételezünk. A számlálás velünk született genetikai alaprendszer. A geometria tulajdonságainak feldolgozása mögött is ilyen alaprendszer áll. A Szegeden, óvodáskorúakon elvégzett zenei fejlesztő kísérlet vizsgálata nyomon követi a zenei képességek fejlesztése során az írásmozgás, a reláció, a szókincs és a szociális készségek DIFER-index fejlődését. Egy másik vizsgálat során a zenei nevelésnek az első és második osztályban szükséges számolási képességhez való hozzájárulása szignifikánsan kimutatható volt. A szerző megállapította a zenei képességek fejleszthetőségét, fontos kognitív készségekre hatást gyakorló tulajdonságát. A zenei fejlesztő kísérlet 3 hónapon át az óvodai nagy csoportban, 9 hónapon át középső csoportban zajlott. Éneklés, dalos játékok sok mozgással és énekléssel átszöve kimutatták a dalos játékok sokoldalú fejlesztő hatását, így a szerző megállapította a zenei fejlesztés korai szakaszában a zenei képességek és az iskolai tanulás szempontjából fontos alapképességek való elgondolkodtató párhuzamát, így a zenei képességek fejlesztésének jelentőségét az értelmi képességek fejlődésében (*Janurik*, 2010).

A Kodály-pedagógia utóéletét vizsgáló, rendelkezésre álló gazdag szakirodalmi apparátus probléma-centrikus volta az alkalmazás nehézségeinek irányából közelíti meg a zenei nevelés kérdését. Magát a koncepciót Dolinszky (2007) különféle eredetű módszer-elemek eklektikus használataként értelmezi. A problémák gyökerének feltárásában egyetértés mutatkozik a társadalmi közeg kulturális bomlasztó erejét és értékvesztésének analízisét illetően (Sárosi 2007; Csillag 2008; Gönczy 2008). A dilemma nyilvános megjelenítésében Szabó Helga (1980) szerepe meghatározó, aki elsőként szólt az ének-zenetanítás módszertani céltévesztéséről, annak elvi hibáiról. A mindennapi gyakorlatban megvalósított zenei nevelés flexibilitását és a modern iskola elszigetelt mesterségességét veti össze Dobszay (1991) zenetörténeti kontextusban. A túlszabályozottság, a nem tagozatos iskolák minimumra szorító sivatagsága, a fejlődéslélektani szempontok mellőzését fenntartó korszerűtlen szemlélet valamint a realitásoktól elrugaszkodó pedagógiai irányítás újabb nehézségeket teremt a zenei nevelés eredményességét illetően (L. Nagy 1997), s ez a folyamat napjainkra elérte a zenész szakképzés köreit is (S. Szabó, 2007).

### **3.2. Törvényi szabályozás és tantervi keretek**

A tanterv az oktatás dokumentumrendszerének legfontosabb része. Az oktatásszervezés szintjei szerint megkülönböztetett dokumentumok arra szolgálnak, hogy lehetővé tegyék a törvény céljainak és feladatainak megvalósítását (Szabó, 2001). Az egyes nemzetek tantervei nem képeznek egységes rendszert, a nemzetközi szervezetek segítő ajánlásaikkal támogatják a koordinációt (Boyle és Bragg, 2006). A magyar közoktatás legmagasabb szintű országos oktatásdokumentuma az *Alaptörvénnyel* összhangban álló *Köznevelési törvény* (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről), amely tartalmazza a *Nemzeti alaptanterv* (Nat) köznevelési feladatainak összességét. A Nemzeti alaptanterv a fejlesztési területek és nevelési célok elveit rögzíti, amelyek kimunkálását, a kijelölt célok és feladatok érvényesítését a *kerettantervek* változatai teszik lehetővé. Ezek a dokumentumok elrendelik a tanítási-tanulási folyamat elsajátítandó fejlesztési követelményeit, meghatározzák az elvárt tudás mélységét, szervezettségét és a kimenet feltételeit. A Nat normáit a *helyi tantervek* által az iskolák saját profiljuknak megfelelő tanítási-tanulási tartalmakkal tölthetik meg, összhangban a magasabb szintű dokumentumok rendelkezéseivel.

Napjaink zeneoktatásának eredményességét, minőségének elvárható szintjét azaz az elvi normát a Köznevelési törvény és hatályos rendeleteinek előírásai szabják meg. A Köznevelési törvény 2011. december 19-i elfogadását megelőző időszakban a 243/2003. (XII. 17.), Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló *Kormányrendelet* rögzítette az új évezred, a 21. század gondolkodásmódját követelményrendszerében. A jelen kutatásunk méréséhez szükséges kritériumokat is ennek a dokumentumnak az előírásai alapján hoztuk létre. Mivel a Nat (2003) az Általános rendelkezések paragrafusai között elsőként rendeli el a helyi tanterv (Szebenyi, 2004) és az *iskolai pedagógiai program* (Gábri, 2004) kialakítását és összehangolását az egységes, központi érettségi vizsga követelményeivel, így a zenei nevelés számára a helyi sajátosságok figyelembe vételére megteremtődött az esély. A tanórai foglalkozások megszervezéséről szóló rendelkezésekben helyet kapott a rugalmas eltérés lehetősége művészeti előadások látogatása céljából. A képesség-kibontakoztató felkészítés pontjában a közösségfejlesztés útján felveti a személyiségfejlesztés és az egyéni képességek kibontakoztatásának lehetőségét. Ez a

látásmód kellő rugalmasságot képviselt a központosítás és a lokalitás összhangjának megteremtésében. A Nemzeti alaptanterv zenei nevelésre vonatkozó irányelvei a *Kodály* által kialakított koncepció felfogását követik. Az új Nemzeti alaptanterv feldolgozásához kialakított *kerettantervek* ajánlásai között pedig újdonságként fogalmazódik meg a populáris kultúra szemelvényeinek alkalmazása tanítási óra keretében. Ebben a szemléletben az új évezred problémafelvetése aktuálisan jelenik meg, tehát a zenei nevelés valóságos környezetéhez igazodó adaptáció lehetősége teremthető meg.

### **3.2.1. A Köznevelési törvény**

A *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* koncepciójában a törvényalkotás a köznevelés kérdésében a nemzeti felemelkedést, valamint az oktatás hagyományait a jelen és a jövő lehetőségeivel egyesítő korszerű tudás megszerzését tűzi ki célul. A Köznevelési törvény az Alaptörvény szellemét követve biztosítja a művelődéshez való jogot és a köznevelés valamennyi résztvevője számára megfogalmazott jogokat és köteleességeket, valamint a köznevelési rendszer működtetését.

A törvény célja és alapelvei középpontba állítják a gyermekek és fiatalok harmonikus testi, lelki és értelmi fejlődésének elősegítését, életkori sajátosságaiknak megfelelő késég-, képességfejlesztésüket, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akaratilag tulajdonságaik alakítása által műveltségük tudatos kiépítését. Az erkölcsös életvitelre, a felelős állampolgári magatartásra való tudatos nevelés során a Köznevelési törvény kiemelt célkitűzése a társadalmi leszakadás megakadályozása illetve a tehetséggondozás. Ezek az alapelvek együttesen a hosszú távú fejlődés feltételeinek megteremtését kívánják szolgálni.

A törvény szövege kimondja, hogy a köznevelés középpontjában a gyermek majd a tanuló, a pedagógus és a szülő áll, akik jogaik és kötelességeik tekintetében egységet alkotnak. A 3. § tíz pontban foglalja össze a köznevelés és oktatás irányelveit, a képzés struktúráját, szintjeit és átjárhatóságát, a fenntartók körét és a köznevelés kiemelt feladatát. Ennek értelmében a kisgyermekkorai fejlesztés, a sajátos nevelési igény figyelembe vétele, a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézséggel küzdő tanulók speciális igényeinek szem előtt tartása kap kiemelt szerepet fejlődésük elősegítésében csak úgy, mint az egyéni képességekhez igazodó eredményesség elősegítése és a társadalmi beilleszkedés esélyeinek megteremtése.

A művészeti tevékenységek mással nem pótolható szerepét az ízlésfejlesztés, a képzelőerő, a kifejezőképesség és a figyelemösszpontosítás területén tekinti meghatározónak a kooperációs és kommunikációs képességek fejlesztésével együttesen. A művészeti és művészetpedagógiai tevékenység során a középpontban a gyakorlat- és tevékenységközpontúság áll, melyben a tanulói tevékenységek művészeti alkotásokhoz, a mindennapi élet helyzetéhez, megnyilvánulásaihoz egyaránt kapcsolódnak. A törvény szövege egyensúlyteremtő szándékot fogalmaz meg a kiemelkedő kulturális minták és a hétköznapiak esztétikuma között. Kiemelten kezeli az önkifejezést, tehetséggondozást és közösségépítést; a képzelőerő, az érzelmi intelligencia és alkotókészség fejlesztését valamint az aktív részvételt, öntevékenységet, a kreativitást. Kíváncsnak tekinti a műveltségterület tantárgyai közötti összefüggések érvényesülését, a zenei és vizuális képességek szinergikus hatásait, a dráma és média integratív elemeit és a műveltségterületek közötti kapcsolódások lehetőségét.

A zenei nevelés szempontjából a Köznevelési törvény fontos eleme az óvodai nevelés szerepének hangsúlyozása, így a kora gyermekkori fejlesztés minél szélesebb tömegekre való kiterjesztése. Az iskoláskorúak körében a tehetséggondozás kiemelt helyzete valamint az egyéni képességekhez való igazodás lehetősége bizonyul figyelemre méltó intézkedésnek a műveltségterület kibontakoztatásában. Ugyanakkor a helyi sajátosságok és az iskola arculatát megjeleníteni képes helyi tantervek szabadsága a kerettantervben az óraszámok tekintetében 10%-ra csökkent. A kutatások már az első Nat esetében is a zenei fejlesztés tartalmi elvárásainak és a fejlesztés óraszámában rögzített idejének ellentmondásosságára mutattak rá (*Turmezeyné és mtsai*, 2005). Ez a dichotómia tehát az elkövetkező időben is előjelezhetően fennáll.

### **3.2.2. A Nemzeti alaptanterv zenei nevelésre vonatkozó elvárásai**

A Köznevelési törvény, azt megelőzően pedig a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (Közoktatási törvény) köznevelési feladatokra és nevelési célokra vonatkozó rendelkezéseit a Nemzeti alaptanterv rögzíti. A Nat előírásainak érvényesítését a kerettantervek teszik lehetővé, ám a Köznevelési törvény esetében a Nemzeti alaptanterv kerettanterveinek kidolgozása a 2012. tanév kezdetén még nem zárult le. Így két Nat dokumentum áll rendelkezésünkre a zenei nevelés elvi normáinak megismerésében: egyrészt a 243/2003. Kormányrendeletben rögzített Nemzeti alaptanterv, amelyre a 2009. évben megkezdett jelen kutatás kritériumrendszere épül, másrészt a CXC. törvény a nemzeti köznevelésről dokumentuma.

A két okiratot áttekintve és összevetve megállapítható, hogy szerkezetileg mindkét alaptanterv több részből tevődik össze, melynek I. része az oktatás-nevelés közös értékeit tekinti át, míg a II. részben (a korábbi verzió III. részében) a műveltségközvetítés, a tudásépítés és a kompetenciafejlesztés kidolgozása kap helyet. A zenei műveltségkutatás területére vonatkozó megállapítások a kiemelt kompetenciák körébe tartoznak, leírásukkal a *kulcskompetenciák* ismertetése során találkozunk. A Nat első változatában bemutatott kulcskompetenciák meghatározott rendszert alkotnak, melyekkel az egyénnek a társadalmi szerep sikeres betöltéséhez rendelkeznie szükséges. A Köznevelési törvényhez kapcsolódó Nat a kulcskompetenciákat ismeretek, képességek és attitűdök együtteseként értelmezi és változatlan sorrendben tárgyalja azokat, valamint mindkét dokumentum megemlíti a kompetenciák egymásra hatásának lehetőségét. Ilyen kulcskompetencia az *esztétikai-művészi tudatosság és kifejezőképesség*, amely a nyolc elkülönített kulcskompetencia között a hetedikként szerepel. Mindkét rendelkezés gyűjtőfogalomként tárgyalva ide tartozónak tekinti a megismerés, a kreatív kifejezés fontosságát, és szükséges ismereteket, képességeket, attitűdöket rendel hozzá. Elvárásként fogalmazza meg az esztétikai-művészi tudatosság keretében a műalkotások értő és beleérző ismeretét valamint az esztétikum mindennapokban betöltött szerepének megértését. Az ebben a pontban elvárt képességek a művészi önkifejezés, a műalkotások és előadások elemzése, a saját és mások nézőpontjának összevetése, valamint a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése. A 2012. szeptember 1-től életbe lépett Nat az ismeretek területén az egyetemes kulturális örökség és a kortárs kultúra kifejezőmódjának ismeretét is megfogalmazza, képességek terén a művészi önkifejezés, a művészi érték, a műalkotások elemzése és új elemként a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerését várja el. A pozitív attitűdök tekintetében a kíváncsi, a művészetszeretet, az esztétikai érzék fejlesztése valamint a kulturális életben való

részvétel. A Nat első változatában a VII. fejezet a képzés felépítését mutatja be, kétéves ciklusokban gondolkodva kijelöli a középiskolás időszakot mint *általános műveltséget megszilárdító szakaszt*, valamint általános műveltséget elmélyítő, *pályaválasztási szakaszt*. Mindezek mellett a Nat 2011-es változata a középfokú nevelés-oktatás szakaszához rendeli a munkavállaláshoz szükséges kompetenciák megszerzését is.

Az első alaptanterv a műveltségterületek áttekintése során az *ének-zenét* mint „hangzó nyelvet” nevezi meg. A rendelkezés kimondja az aktív zenei tevékenység érzelmekre, emberi lélekre gyakorolt hatását. A zenei nevelés középpontjába a zenei élményt állítja, melynek célja a zene megszerettetése, a zenei kifejezőeszközök megismertetése és motivációk kialakítása az aktív zenei kommunikációban való részvételre. A zenei tevékenység legfőbb megnyilvánulási formái a megértés, befogadás, reprodukálás, amelyek nélkülözhetetlen tényezői a harmonikus személyiség kibontakoztatásának. Kiemelkedően fontos területként nevezi meg az alaptanterv a zenei ízlésformálást, a zenei ítéelőképesség fejlesztését és a kritikai képesség kialakítását. A zeneirodalom alkotásai által kapcsolat fenntartását várja el más művészeti ágakkal és műveltségi területekkel. A nemzeti identitás megőrzésének eszközeként a magyar népzene és műzene megismerését nevezi meg. Saját és európai hagyományaink tanulmányozása által a teljes világkép kialakítására épít. A kormányrendelet szövege ezen a ponton szoros rokonságot mutat *Kodály* I.1.3.1. részben ismertetett zenei nevelési elveivel. Egyértelművé válik a Nat azon törekvése, hogy a 20. század közepén megkezdett egységes zeneoktatási szisztéma értékeit érvényre juttassa az új évezredben is. A Nat második – jelenlegi – változata kiemeli művészetpedagógia tevékenységközpontúságát, az ének-zene nevelési céljainak esetében pedig a zenei élmény személyiségformáló erejének zenei tevékenységen túlmutató pedagógiai jelentőségét.

A *fejlesztési feladatok* területén a Nat első változata elsőként a zenei alkotóképességgel foglalkozik, míg a második verzió felosztásában a *zenei reprodukció* területeit foglalja össze (éneklés, kreatív zenei tevékenység, felismerő kottaolvasás). Ezt követi a *zenei befogadás* kérdésköre, itt csoportosul a befogadói kompetencia fejlesztése és a zenehallgatás tevékenysége.

Az első Nat az *interpretáció* zenei területén a 9-12. évfolyamok számára az egyéni előadásra való ösztönzést írja elő, a személyes előadásmód vállalását; önálló kezdeményezésű kooperáció megvalósítását; világzenék megismerését, különböző énekes műfajok felismerését; az ízlésformálás és a kritikai szemlélet kialakítását; egyéni véleményalkotás megfogalmazását és az életkornak megfelelő kórusirodalommal való megismerkedést. Az *improvizáció* területén nyitott személyiséget tételez a leírás, elkülönül a kötött és kötetlen improvizáció, valamint ennek énekes, hangszeres vagy számítógépes megvalósítása.

A fejlesztés második területe a *megismerő és befogadóképesség*. Ezen a területen elvárásként fogalmazódik meg az előadó apparátusok hallás utáni felismerése, népzenei hangszerek megnevezése, a zeneirodalom jelentős alkotásainak felismerése, azonosítása, a zene funkcióinak és a médiában betöltött szerepének megismerése. Fontos szempontként jelenik meg az érzelmi asszociációs képesség fejlesztése, összefüggések felismerése a kultúrtörténet korszakai és eseményei között. Követelménnyé válik az esszéjellegű gondolkodás és megnyilatkozás kialakítása, elemző képesség fejlesztése, az interaktív eszközök alkalmazása, internethasználat és önálló könyvtárhasználat anyaggyűjtés céljából. A *zenei hallás és kottaismeret* pontban a zenei képességfejlesztés áll a középpontban. Ennek faktorai a ritmusértékek

felismerése és reprodukciója, szimmetria és aszimmetria megkülönböztetése, a kvintkör ismerete és alkalmazása. Elvárás a többszólamú éneklés, a zenei emlékezet aktivizálása, az önálló zenei gondolkodás fejlesztése. Az egyszerűbb kottakép utáni éneklés készségszintre emelése, a tempó- és dinamikai különbségek érzékelése valamint a zenei formák észlelésének és elkülönítésének képessége.

A nemzeti alaptanterv második változata a középiskolás korosztály számára a zenei fejlesztés során számos új elvárást fogalmaz meg, így az *énekes és hangszeres tudás megosztását a közösségben, koncertélmények feldolgozását, a zenetörténet nagy korszakainak és műveinek átfogó ismerete mellett összefüggések meglátását a társművészeti alkotások között*. Új eleme továbbá a klasszikus műfajok megismerése mellett a *populáris műfajok szerepeltetése*, valamint a *zene médiában és filmművészetben betöltött szerepének* megfigyeltetése. A zenei anyagról szóló rendelkezés a *kortárs zeneművészet* naprakész ismeretét valamint a *'mass média' jelenségét és zenei anyagának tanulmányozását* is a nevelő-oktató munka tárgyává teszi.

A két dokumentum összevetése azt a célt kívánja szolgálni, hogy általa feltárhatóvá váljék a törvény által előírt kritériumrendszer, amely jelen kutatásunk mögött áll, és amely Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciójának elemeire épül.

### 3.2.3. Az ének-zene középszintű érettségi vizsgakövetelményei

A zenei nevelés eredményességét az országosan egységes ének-zene érettségi vizsga 2005. évi bevezetése tette mérhetővé. A kimeneti szabályozás kritériumait az ének-zene középszintű érettségi vizsgakövetelményei határozzák meg.

Az ének-zene érettségi a kétszintű vizsga bevezetésével két részre oszlik: írásbeli és szóbeli vizsgarészekre. A vizsgázók teljesítményeinek összegző értékelésére a két vizsgaszakasz zárásakor kerül sor. Az írásbeli feladatsor központi kijelölésű, a vizsgadolgozatokat az igazgató által megbízott szaktanár javítja a központi előírások javítási és értékelési útmutatója szerint.

Az ének-zene középszintű érettségi vizsga *célja* annak megállapítása, hogy a vizsgázó képes-e az énekes anyag esztétikai és előadói szempontoknak megfelelő, emlékezetből illetve kottából történő megszólaltatására, az elsajátított zenei ismeretek önálló alkalmazására, dallamátírásra a tanult hangnemekben, a zenehallgatás során a stílusok, zeneszerzők, művek, műfajok felismerésére, meghatározására, a zenei fogalmak, szakkifejezések helyes használatára, az összefüggések, kapcsolódások feltárására a különféle művészeti ágak között.

A középszintű érettségi vizsga azt mutatja meg, hogy a vizsgázó milyen szintű *általános zenei műveltséggel* rendelkezik, valamint, hogy milyen mértékű és mélységű ismeretekkel és képességekkel bír a *befogadás* és a *reprodukálás* folyamataiban. Ebből következően összegző jellegű, zenei általános műveltséget mérő vizsga.

A *befogadás* lefedi a zenetörténet, zenefelismerés, a zeneelmélet és a dallamátírás vagy dallamírás fogalmi területeit, ezt az írásbeli vizsga tartalmazza. A *reprodukálás* témaköre a szóbeli vizsga része, a vizsgázó énekhangon előadott tevékenységét, a dalok, a műrészletek, a hangsorok, a hangközök éneklését, és az ezekhez kötődő ismeretanyag szóbeli közlését, valamint a műelemzést, a lapról éneklést tartalmazza. A két tevékenységi terület tehát a különböző, írásbeli és szóbeli vizsgaformák segítségével mérhető. Az írásbeli és a szóbeli tételsorok tartalmi nem különülnek el egymástól, inkább kiegészítik egymást. A két vizsgarész csak a készségek, képességek mérésének jellegében mutat különbözőséget.

Ének-zene tantárgyból csak középszintű érettségi vizsga tehető. Kutatásunk papír-ceruza alapú tesztjének kifejlesztését az írásbeli rész feladatsora szerint alakítottuk ki, amelynek témakörei és feladat típusai a zenei műveltségmérő tesztben is megjelennek. Az írásbeli vizsga 120 perc időtartamú, melyben két feladatsor különül el egymástól, így a zenefelismerés 20 perc időkeretben, majd a zenetörténet, a zeneelmélet és a dallamátírás megoldására 100 perc áll rendelkezésre. Az írásbeli vizsgán a jelöltnek egy központi feladatsort kell megoldania. A vizsgázó a rendelkezésre álló időt tetszése szerint oszthatja meg az egyes részek, illetve az egyes feladatok között, valamint meghatározhatja a megoldásuk sorrendjét is. Szükséges segédeszköz a feladatsor hanganyagának lejátszásához szükséges magnetofon vagy CD-lejátszó, amelyet a vizsgát lebonyolító intézmény biztosít.

Tartalmi jellemzők szerint a feladatsor a befogadói ismeretek mérésére alkalmas *zenefelismerést* (egy feladat típus), egy *zenetörténeti* téma esszé jellegű kidolgozását, zenetörténeti kérdéseket feldolgozó feladatsort, *zeneelméleti* feladatsort (öt feladat típus) és a *dallamátírás* feladatsorát tartalmazza.

A *zenefelismerési* feladat esetében a hangzó zenei szemelvényeket kell felismerni, megnevezni szerzőikkel együtt valamint egy, a felhangzott szemelvényhez kapcsolódó kérdésre kell választ adni, így például hangszerek, a korszak, a zeneszerző, a mű és a műfaj meghatározását. A bejátszások időtartama 1–1,5 perc, valamennyi zenei idézet egyszer szólal meg. A nyolc bejátszás között megfelelő idő áll rendelkezésre a feladatok megoldására.

A *zenetörténeti* feladatsor két részből tevődik össze. Az első részben egy téma esszé jellegű kidolgozására kerül sor, amelyet a vizsgázó a megadott témák közül választhat. Az esszé témája lehet például egy adott zenetörténeti kor, stílus, műfaj jellegzetes vonásainak ismertetése, egy zeneszerző életútjának bemutatása, egy zenetörténeti kor és a kapcsolódó társművészetek összefüggéseinek feltárása. A második rész hét összetett feladatból álló zenetörténeti feladatsort tartalmaz. A feladatok lehetnek fogalmi meghatározások (pl. zenei formák, műfajok), válaszok illesztése, rövid válaszokat igénylő feladat kiegészítéssel.

*Zeneelméletből* a vizsgázónak nyolc összetett feladatból álló feladatsort kell megoldania. A feladatsor a vizsgázó tudását méri a hangközök, a hármashangzatok, a tempó, a dinamikai jelek, a klasszikus zenei formák ismeretének vonatkozásában. A feladatok között a hangközök felismerése és megnevezése betűkottáról, hármashangzatok felépítése adott alapra betűkottával, előjegyzések ismerete, tempó- és dinamikai jelek fogalmának használata, zeneelméleti fogalmak meghatározása fordulnak elő.

A *dallamátírás* során a jelöltnek egy egyszólamú, hangnemben maradó, periódus terjedelmű dallamot kell átírni a tanult hangnemekben (2#–2b) betűkottából violinkulcsban a vonalrendszerbe. Az írásbeli vizsgarészben összesen 100 pont szerezhető. Az írásbeli vizsgadolgozatokat a szaktanár javítja és értékeli. Az értékelés központi javítási-értékelési útmutató alapján történik, amely rögzíti a szerzett pontok vizsgaponttá történő átalakítását is.

Kutatásunkban a zenei műveltség teszt feladatait az ének-zene középszintű írásbeli érettségi vizsgafeladatai alapján állítottuk össze. Egy esetben tértünk el annak szemléletétől, hiszen a 0/1-es pontozású tesztben az esszé feladat értékelése diszharmoniaát idézett volna elő a javítás és értékelés rendjében. Eltértünk továbbá a kritériumok szintjének meghatározásakor is, hiszen a tesztet a Nemzeti alaptanterv által előírt tudástartalmak minimumához igazítottuk.



## II. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI, MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI

### 1. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási kérdéseink a zenei nevelés mindennapi gyakorlatában gyökereznek, így ezek a felvetések köztudomásúak, az iskolai fejlesztés során általánosan és rendszeresen felmerülnek. A kutatási probléma relevanciáját a feltárt szakirodalmi apparátus analízise támasztja alá. Az I. szövegegységben elemzett elméleti összefüggésekből a kutatási kérdések alábbi rendszere bontakozik ki, amelyet a 4. táblázatba foglaltunk össze.

*4. táblázat. A kutatási kérdések csoportosítása a szakirodalmi feltárás célterületei szerint*

<i>A zenei nevelés társadalmi környezete</i>	<i>A zenei nevelés személyiségtényezői</i>	<i>Zenei nevelési elvek a gyakorlatban</i>
3. Zenei ismeretek forrásai	2. Zenei ismeretek és képességek elkülönülése	1. Zenei műveltség mértéke
4. Zenei ízlés és értékorientáció	5. Zenei élmény, tantárgyi attitűd	6. Zenei együttműködés
10. A zenei műveltség alakulása iskolatípusok szerint	8. Kognitív és affektív tényezők a zenei nevelésben	7. A tanár szerepének megítélése
12. A zenei nevelés társadalmisága	11. Zenei képesség és műveltség összefüggése	9. Közoktatás és zeneoktatás műveltségképző hatása

A táblázatban tizenkét kutatási kérdést jelenítettünk meg. A rendszerezést az I. fejezetben megismert elméleti háttér célterületei szerint hajtottuk végre. Ennek alapján három arányos problémakör bontakozott ki a vizsgálat lényegét összegző kutatási kérdések tematikus elrendeződése szerint. Az első a zenei nevelés külső körülményeit, társadalmi vonatkozásait érintő kutatási kérdések csoportja, így a 3., a 4. a 10. és a 12. kutatási kérdés. A zenei nevelés belső tényezőit vizsgáló, kognitív és nem-kognitív - affektív és szociális - dimenziójához kapcsolódó kutatási kérdések a következők: 2., 5., 8., és a 11. kutatási kérdés. A zenei nevelés elvi alapjainak bemutatását és a közoktatás keretei között kialakított gyakorlatát a harmadik fejezetben összegeztük. Ehhez a területhez kapcsolódik az 1., a 6., a 7. és a 9. kutatási kérdés.

A továbbiakban a kutatási kérdések tartalmát ismerjük meg.

1) A Kodály-koncepció érvényesülésének eredményessége zenei nevelésünk fokmérője. Ebből kiinduló alapfeltevésünk szerint az I.3.1. pontban ismertetett szisztémának az eredeti elvárásokhoz képest napjainkban gyengébb színvonalat mutat a tanulók zenei teljesítménye. Eredendő kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy *milyen színvonalat képvisel a középiskolás korosztály zenei műveltsége.*

2) A zenei ismeretek és képességek köre az iskolai műveltség mechanizmusában összetett tudástartalmat hoz létre. Zenei műveltségünk konstrukciójában ismeret-jellegű és képesség-jellegű tudáselemek társulnak. A papír-ceruza teszt értékelése a laboratóriumi méréssel kiegészülve lehetőséget teremt a két összetevő együttes megjelenítésére, arányuk számszerű kifejezésére. Tudományos érdeklődésünk ebben az összefüggésben a zenei műveltségfogalom alkotóelemeit, jelenlétük arányát kívánja megállapítani. Ebben a megközelítésben kutatásunk arra keresi a választ, hogy az empirikus

vizsgálatban *mennyire tükröződnek vissza az elméleti alapon meghatározott komponensek.*

3) A megszerzett tudás eredeteként számos forrás jelölhető meg. A társadalmi környezet tanulmányozása során megtapasztaltuk, hogy az iskolai fejlesztő tevékenységgel egyidejűleg napjainkban az ismeretszerzés egyéb útjai mutatkoznak meg. Az iskola világának fokozatos háttérbe szorulása és a média erőteljes térnyerése az információáramlásban - melyet az I.1.3. szövegrészben tekintettünk át - felveti a kérdést, hogy *honnan, mely közegből származnak a tanulók zenei ismeretei.* Ebben az esetben a család elkötelezettsége és/vagy az egyéb zenei képzésben, tevékenységben való részvétel tapasztalatai; a baráti kör hatása; a tömegkommunikáció szerepe; a digitális technika térhódítása; a szubkultúrákban való részesülés lehetősége egyaránt kiegészítheti az iskolai tevékenységet. Az ismeretszerző folyamat menetébe a háttérkérdőív erre vonatkozó kérdéseinek és a műveltségteszten elért eredményeknek a korrelációja segítségével nyerhetünk betekintést.

4) A fejlesztés eredményeként a többéves műveltségképző folyamat lépései során feltételezhetően olyan szintézis jön létre, amely a kialakult zenei ízlés minőségét is bemutatja. Ennek az értékszerkezetnek a megismerésekor azt tudakoljuk, hogy *hogyan alakul a tanulók zenei fogyasztása és értékorientációja.* Mindez elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy az iskolai értékközvetítés eredményességét az oktatás minden szereplője számára bemutathassuk.

5) Az a tény, hogy a Köznevelési törvény a művészeti nevelést – közte a zenei nevelést – az elsajátítandó kulcskompetenciák közé sorolja, megnöveli a fejlesztő tevékenység jelentőségét. A központi eszmeként megfogalmazott zenei élmény az I.2.2.2. pontban bemutatott vizsgálatok tükrében előjelet vált. Kutatásunkban fel kívánjuk tárni, hogy a tanulók számára *milyen az átélt zenei élmény jellege, és milyen tantárgyi attitűdök bontakoznak ki a zenei nevelés során.*

6) A Kodály által kialakított zenei nevelési szisztéma alapját a közösségben végzett tevékenység képezi. Ez azt jelenti, hogy a társas környezet hatása a zenei tevékenységre és az átélt zenei élményre különös fontossággal bír a fejlesztésben részesülő személyiség számára. Ezt a stratégiai szerepet tesszük elemzés tárgyává, azaz megvizsgáljuk, hogy *milyen zenei együttműködés valósul meg a tanulók zenei tevékenységében.*

7) Amennyiben a 3. számú kutatási kérdés vizsgálatakor feltételeztük az iskolai értékközvetítés meggyengülését, abban az esetben meg kell vizsgálnunk magának az értékközvetítő személy helyzetének a módosulását is, hiszen a megfogalmazott hipotézis a tanári szerep alakulására nézve is változást tételez. A tanári tevékenység vizsgálata az ének-zene órán lehetővé teszi, hogy nyomon kövessük, *milyen a fejlesztést végző szereplő ténykedése, munkájának, személyének megítélése a tanulók nézetei alapján.*

8) A 2. kutatási kérdésben megjelenített ismeret-jellegű, készség-jellegű tudás párhuzamossága újabb dilemmák feltárását igényli. A zene mint örömforrás és mint műveltségi terület dichotómiája az *affektív és kognitív összetevők kapcsolatára* irányítja a figyelmet. A felmerülő kérdés ebben az esetben arra vonatkozik, hogy a művészi alkotó tevékenységben való feloldódás, azaz az *élményszerzés öröme valamint az elméleti tudnivalók, műveltségelemek „iskolás” elsajátítása között milyen természetű viszony bontakozik ki.*

9) A zeneiskolai oktatás során szerzett zenei tapasztalatok szerepe döntő fontosságú a kutatás számára abban a tekintetben, hogy eldönthetővé váljon, *mennyiben vesz részt a közoktatás a tényleges zenei műveltség kialakításában, és mennyiben járul hozzá a zeneiskolai képzésben való részvétel.*

10) A 9. kutatási kérdés felvetésének indokoltságát támasztja alá a megvizsgált iskolatípusok eredménye között kibontakozó különbség. Ebben az összefüggésben azt keressük, hogy *a különböző lehetőségekkel rendelkező középiskolai képzési struktúrák mennyiben befolyásolják a zenei műveltség minőségét.*

11) A kutatás kialakítása során azt feltételezzük, hogy a papír alapon mért zenei ismeretek és a laboratóriumban mért zenei képességek eredményei összefüggést mutatnak. A vizsgálat során annak a feltételezésnek a teljesülését keressük, hogy *valóban szerepet játszik-e a jó zenei hallás a teszten elért eredmény alakulásában.*

12) A Kodály-koncepció ismert tézise „a zene mindenkié” alapelve. Kutatási kérdésünk megkísérli annak vizsgálatát, hogy *a zene valóban mindenkiévé vált-e a közoktatásban.* Mindezt azért szükséges elemeznünk, mert a szerző demokratikus gondolkodásmódját tükröző állítás a kutatás számára fontos elvárást fogalmaz meg. Kodály törekvése, hogy a zene személyiségformáló hatásában a legszélesebb tömegek részesüljenek, új célkitűzéssel gazdagítja a zenei nevelés funkcióját, amely befolyással lehet a szocio-ökonómiai státuszra. A zenei műveltség fogalmának már megismert értelmezése szintén a zenei nevelés szerepének társadalmi hasznosságára mutat rá. Mindez alátámasztja Kodály azon elképzelését - összhangban a kortárs hazai és nemzetközi szakirodalom feltárásaival -, hogy a zenei nevelés nem elsősorban zenei kérdés.

## **2. Az előfelmérés módszerei és eszközei**

Az előzőekben részletezett kutatási kérdésekre épülő empirikus vizsgálatunk az összefüggés-feltáró stratégiát követi, és három részből áll. Két keresztmetszeti vizsgálatot harmadikként egy kismintán végrehajtott laboratóriumi mérés követ. Az empirikus kutatás során a nagymintás mérés megvalósításához elsőként előzetes felmérést végeztünk (Dohány, 2009, 2012). Ennek során olyan mérőeszközt fejlesztettünk és próbáltunk ki, amely lehetővé tette az adatfelvétel pontosságát, továbbá alkalmasnak bizonyult az adatrögzítés és feldolgozás akadálytalan lebonyolítására is. Ezt követte a nagymintás mérés, melynek végrehajtásában a *'pilot study'* tapasztalatait használtuk fel. Harmadik vizsgálatunk fő célja az volt, hogy a kutatás középpontjába állított zenei műveltség mérésének tesztalapú megközelítését egyéb módszerekkel egészítsük ki. Mivel a zenei műveltség az ismeret-jellegű és képesség-jellegű elemek együttesét adja, így ennek a kettősségnek a rákérdezés módjában is kívánatos megjelennie. A papír-ceruza teszt ismeret-központúsága mellett a laboratóriumi mérés szóbelisége és feladatai alkalmat teremtenek a zenei képességek gyakorlatközpontú felmérésére.

### **2.1. A minta**

Az előzetes mérésben megvalósított zenei műveltségvizsgálat 2009 júniusának első hetében egy vidéki nagyvárosban, Szegeden két gimnázium és két szakközépiskola hét

osztályának részvételével valósult meg. A mérés folyamán egyidejűleg két mérőeszköz folytatólagos felvételére került sor. A zenei műveltségmérő feladatsor - továbbiakban a 'teszt' – mellet egy háttérkérdőív – továbbiakban 'kérdőív' - kitöltése is a mérés részét képezte.

Az adatbázis 178 tanuló adatait tartalmazza (66 fiú és 112 lány), ebben az összetételben 57% a gimnáziumi tanulók és 43% a szakközépiskolai tanulók aránya. A mintavétel kijelölésekor a korosztály megválasztása a kutatás szempontjából fontos tényezőnek minősült. A zenei műveltség értékelő vizsgálata során a válaszadók a tantárgyat utolsó évben tanulók köréből kerültek ki. Ezt a mintavételi eljárást a kutatás azon célkitűzése indokolja, hogy vizsgálat során a közoktatásban az évek során egymásra rakódó zenei ismereteknek a legvégső szintézisét tárhassuk fel. A felmérésben résztvevő tanulókat mégsem azonos évfolyamokból válogattuk össze, hiszen a Nemzeti alaptanterv lehetőséget biztosított az iskolák helyi tantervei által a képzési idő meghosszabbítására. Így a 10., a 11. és 12. évfolyamos korosztályt egyaránt képviselik a válaszadók. Az adatfelvételt személyesen végeztük, ennek következtében a folyamatok felügyelete által a kutatás minden egyes mozzanatába közvetlen betekintést nyerhettünk.

## **2.2. A mérőeszközök rendszere**

A zenei műveltség értékelő vizsgálatához szükséges mérőeszköz kifejlesztése a kutatás fontos lépésének tekinthető, hiszen a kétszintű érettségi vizsga bevezetése előtt az ének-zene tantárgy tesztelésére nem készült egységes feladatlap. Bár a többi iskolai tantárgy a megszerzett tudás mérésére évtizedek óta alkalmazza az írásbeli számonkérés felmérő feladatsorait, az ének-zene tantárgyra készségtárgyként tekintve a tudás ellenőrzésének ez a módja nem merült fel. A mérőeszköz kialakítása során tehát körültekintően ügyeltünk arra, hogy a zenei műveltség mérése során a műveltségelemek a feladatsor itemeiben megjelenjenek.

Az I.1.1. szövegrészben a zenei műveltség meghatározása során az iskolai műveltség jellemzésére törekedtünk(1), az ének-zene tantárgyhoz kötött ismeretek (2), készségek és (3) képességek köréről beszéltünk, annak társadalmi szerepéről, beleértve a művészeti nevelésben hordozott személyiségfejlesztő lehetőségeket. A mérőeszköz kialakítása során a zenei ismeretek, készségek és képességek körét kellett meghatároznunk és feladatokká alakítanunk. Ezáltal a mérőeszköz feladatstruktúrája mintegy leképezi a zenei műveltség összetevőit. A zenei nevelés fejlesztő területeit úgy kívántuk megjeleníteni, hogy a feladatsor 103 iteme minél változatosabb módon tükrözze a zenei műveltség közoktatásban közvetített és elvárt összetevőit.

(1) Mivel tantárgyakon átívelő tudásstruktúráról beszélünk, meg kellett jelenítenünk az ún. *általános műveltséghez*, a társművészetekhez, társtudományokhoz történő kapcsolódásának számonkérését (2. feladat).

(2) A *zenei ismeretek* körét a zeneismeret, zenetörténet, zeneirodalom, zeneelmélet, zenei írás, olvasás, zenei alapfogalmak, hangszerismeret, népzene területeiben határoztuk meg (1., 3., 4., 5., 6., 7., 10., 11., 13., feladat).

(3) A *zenei képességek* írásbeli mérése az ismeretek *papír-ceruza alapú* számonkéréséhez képest kisebb teret kapott, érintve a zenei írás (8., 9. feladat), a zenei olvasás (12. feladat) és a zeneelmélet területét (14. feladat).

A szóbeli vizsgálatban a hallás utáni megkülönböztetésen alapuló *zenei készségek* mérése valósult meg. A feladatok itemei két csoportot alkottak, így a zenei észlelés valamint a produkciós, reprodukciós jellegű feladatrészek szerint különültek el. Ezeknek a műveltségelemeknek a megjelenítése összhangban áll a Köznevelési törvény zenei műveltségfelfogásával, zenei nevelésre vonatkozó dokumentumainak állásfoglalásával.

A 2005-ben bevezetett érettségi vizsga reformja új szemléletmódot alakított ki az ének-zene tantárgy eredményértékelésére vonatkozóan, hiszen a többi iskolai tantárgy mintájára papír-ceruza alapú tesztelést alkalmaztak a vizsgáztatási eljárásban. Ez a szemléletváltás a feladatsorok összeállításában mutatkozott meg, így a jelen kutatás számára is ez a gondolkodásmód az irányadó.

A tesztfejlesztés során több módszertani szempontot kellett figyelembe vennünk:

- A zenei műveltség elemeire történő rákérdezés módja változatos legyen.
- A feladatsort lehetőség szerint zártvégű kérdések alkossák a kapott válaszok minél pontosabb összevethetősége érdekében.
- A feladatlap és a kérdőív kitöltése egy tanítási órát azaz 45 percet vegyen igénybe.
- A teszt feladatai arányosan képviseljék a zenei műveltség részterületeit.
- A kérdésfeltevés szemlélete változatosságot tükrözzön.
- A zenei ismeretekre történő rákérdezés mellett a zenei képességek tesztalapú mérésére is lehetőség adódjék.
- A kérdőív itemei váljanak képessé az adatszolgáltatók téma iránti érdeklődésnek felkeltésére.

A kialakított mérőeszköz két részből tevődik össze: elsőként – motivációs szándékkal – egy, a témára ráhangoló, zenetanulással kapcsolatos háttérkérdőívből (20 kérdés, 120 item), valamint egy 103 itemes, 14 feladatot tartalmazó zenei műveltség tesztből. A háttérkérdőív a zenei műveltség érzelmi dimenzióira és egyéb zenével, zenetanulással kapcsolatos háttérváltozókra kérdez, míg a papír-ceruza teszt a műveltség kognitív összetevőit térképezi fel (ld. 1., 2., 3. számú melléklet).

A kérdőív kitöltésének befejezését követően az első tesztfeladat, amely zenehallgatáshoz kötött kérdés, azt a szerepet tölti be, hogy átvezetésül szolgáljon a műveltségméréshez. A feladatrendszer szerkezetét az 5. táblázatban összegezzük. A feladatsor összetétele számos szempontot egyesít. Szerkezete a tudásterületek megoszlását, a zenei műveltség tartalmak megjelenítését, a feladatmegoldás típusait foglalja egybe.

5. táblázat. A feladatrendszer struktúrája az előfelmérés „Zenei műveltség” tesztjében.

<i>A feladatok csoportosításának szempontja</i>	<i>A csoportosított feladatok tartalma</i>	<i>A csoportosított feladatok sorszáma/émszáma</i>
<i>Zenei ismeret és képesség megjelenítése</i>	Zenefelismerés hallás útján Zenei ismeretek bemutatása	1/12 2/10; 3/4; 4/14; 5/6; 6/15; 7/8 10/6; ; 11/6; 13/6
<i>Zenei műveltségterület megjelenítése</i>	Zenei képességek bemutatása Tájékozódás az általános műveltségterületek között Zenetörténet Zeneirodalom Zenei ismeretek, fogalmak Zeneelmélet Szolfézs Népzene	8/6; 9/5; 12/1; 14/4 2/10 3/4; 5/6 1/12; 4/14; 7/8 6/15; 10/6 11/6; 8/6; 9/5; 12/1; 14/4 13/6
<i>Feladat meghatározottsága</i>	<b>Felépített feleletes:</b> Ritmusrögtönzés Tájékozódás a vonalrendszeren <b>Választó-feleletes:</b>	8/6 9/5
<i>Nyílt végű</i>	Kiegészítés	1/12; 4/14; 7/8; 10/6; 11/6; 12/1; 14/4
<i>Zárt végű</i>	Sorbarendezés Párosítás Csoportosítás	2/10 3/4; 5/6 6/15; 13/6

### 2.3. A zenei műveltségmérő teszt feladatai

A továbbiakban az előfelmérésben szereplő feladatokat mutatjuk be a tesztben elfoglalt sorrendjük szerint.

Elsőként a zenehallgatáshoz kötött zenefelismerés feladatát ismertetjük, amelynek lebonyolításához CD lejátszó eszköz használata szükséges. Hat, egyenként megközelítően 20 másodperc hosszúságú zenei részlet hangzott fel egymást követően rövid szünetekkel, időt szentelve a gondolkodás és a lejegyzés tevékenységének. A zenei szemelvények kiválasztásának lényeges szempontja az volt, hogy a részletek a zeneirodalom legismertebb művei közül kerüljenek ki. Mivel a kutatás célkitűzése a zenei műveltség legalapvetőbb rétegeinek a feltárása, így a mérőeszköz mögé állított kritériumokat a korosztály számára kialakított tantervi előírások minimumához igazítottuk. A felhangzás sorrendjében az alábbi zenei részletek következtek. (1) *Erkel Ferenc: Bánk bán* című operájából Bánk II. felvonásbeli áriája (Hazám, hazám...); (2) *Antonio Vivaldi: A négy évszak* című versenyművéből a Tavasz I. tételének részlete; (3) *Ludwig van Beethoven IX. szimfónia* IV. tételének Örömdája; (4) Georg Friedrich Händel *Messias* című oratóriumából a Halleluja kórusrészlet; (5) *Wolfgang Amadeus Mozart Egy kis éji zene* című művének nyitó taktusai, valamint (6) *Johannes Brahms Magyar táncok* című sorozatából a № 5 kezdő részlete.

A feladat látszólag könnyűnek mutatkozik. A kutatás azonban nem csupán arra a problémára irányul, hogy a felismerés által részét képezi-e a tanulók műveltségének a kiválasztott zenei részlet. A helyes megoldásnak tartalmaznia kell azt a kognitív mozzanatot is, amelyben az adott szerzőt és művét a tanulók megfelelő módon helyezik el az ismereteik között.

A második feladat megoldása során a zenei tájékozottság mellett a művelődéstörténet egyéb területein való eligazodásról is számot kellett adniuk a tanulóknak.

2. Csoportosítsd az alábbi alkotókat aszerint, hogy közülük kik éltek a 19. században!		
a) Shakespeare b) J. S. Bach c) Bartók Béla d) Liszt Ferenc e) Leonardo da Vinci f) Munkácsy Mihály g) Puskin h) Eiffel i) Voltaire j) Darwin  A csoportosított betűjelek:.....	a	
	b	
	c	
	d	
	e	
	f	
	g	
	h	
	i	
	j	

A szelekció helyes végrehajtása a felsorolt személyek nevének, jelentőségének alapvető ismeretét és időbeli elhelyezését követeli meg. Ebben az esetben a művelődéstörténet (irodalomtörténet, képzőművészet, filozófia, tudománytörténet és zenetörténet) területén való eligazodás szükséges a helyes válasz kialakításához. A műveltségterületek közötti szintézisteremtés képessége a műveltségfogalom kialakításában is fontos szerepet tölt be. Az iskolai műveltségnek azt a tulajdonságát domborítja ki, amelyik a „hasznos tudásra” mint tantárgyak fölött átívelő struktúrára tekint.

A harmadik feladat az előzőhöz hasonló, ám szűkebb területre korlátozódik, a zenetörténet keretein belül marad, másrészt a csoportosítás logikáját a feladatmegoldásban a párosítás elve veszi át.

3. Párosítsd a zenetörténeti korszakokat a hozzájuk tartozó jellemzőkkel!			
a) reneszánsz	1. szonátaforma	.....	a
b) barokk	2. gregorián	.....	b
c) bécsi klasszicizmus	3. passió	.....	c
d) középkor	4. madrigál	.....	d
	5. szimfonikus költemény		

A következőkben (4. feladat) olyan táblázat-kiegészítésre került sor, amelyben a megadott információkból (szerzők/művek/műfajok) kikövetkeztethető a tanulók számára a hiányzó válasz. Szerzők és művek ismeretének legkézenfekvőbb rákérdezési módját nyújtja ez a módszer, szintén az egységben történő gondolkodást, a struktúrák kialakítását, felismerését és alkalmazását kívánja meg.

4. Egészítsd ki a táblázatot!		
A mű szerzője	A zenemű címe	A zenemű műfaja
Giuseppe Verdi		vonósnégyes
	A négy évszak	
	Háry János	
		szimfónia
	A pisztráng	
		kantáta

Az 5. feladat (*Mely zeneszerzőkre ismersz életrajzi adataik alapján, melyik korban éltek?*) alapfokú zenetörténeti tájékozottságot kíván megtudakolni. Napjaink gyakran felmerülő zenepedagógiai dilemmája az, hogy hogyan történjék a képességfejlesztésnek és az „iskolás” adatközpontúság helyes arányának megválasztása a zenei nevelésben. A feladatleírás az ismert zeneszerzőkről nyújtott közismert információk felsorakoztatásával segíti a válaszadót a helyes megoldásban.

A következőkben a szimfonikus zenekar hangszereinek csoportosítása a feladat, a megfelelő hangszercsaládba történő besorolás a hangszerismeretben való elemi jártasságot méri fel. A feladatot nem nehezíti a hangszer megszólaltatásához kötött felismerő tevékenység, így nem kell a tanulónak a hangszíneket elkülöníteni. A helyes válasz megadásához elegendő a megadott betű megnevezése.

6. Csoportosítsd a szimfonikus zenekar hangszereit! Írd a hangszer betűjelét a megfelelő sorba!		
a) hegedű b) üstdob c) oboa d) gordonka e) trombita f) harsona g) cintányér	a	
h) triangulum i) kürt j) nagybőgő k) klarinét l) fagott m) brácsa n) fuvola o) tuba	b	
Vonósok:	c	
.....	d	
Fafúvósok:	e	
.....	f	
Rézfúvósok:	g	
.....	h	
Ütősök:	i	
.....	j	
	k	
	l	
	m	
	n	
	o	

A 7. sorszámú feladat zenetörténeti ismeretek alkalmazására irányul. A heti egy órában kettő éven át tanított tantárgy eseté gyakori tapasztalat, hogy mélyebben gyökerező és pontosabban felidézhető az a tudás, amelyet a tanulók a tanulmányok kezdeti szakaszában sajátítottak el. Mivel a zenetörténet tanításának menetét az időrend határozza meg, így feltehető, hogy az időben korábbra tehető korszakok jellemző jegyeit nagyobb arányban és pontossággal idézik fel. A feladat kitűzésekor az egymást követő korszakokra leginkább jellemző, legismertebb kulcsszavakat állítottuk kiegészítendő helyzetbe.

7. Egészítsd ki a következő állításokat!		
1) A középkor Európa-szerte elterjedt vokális egyházi zenéje a.....(a), amely .....(b)szólamú és .....(c) nyelvű.	a	
2) A reneszánsz korban kedvelt hangszeres kíséret nélküli világi kórusműfaj a .....(d) volt, a vallásos tárgyú kórusműveket .....(e)-nak hívták.	b	
3) Az opera műfajában az énekesek előadásában követi egymást az.....(f) és a.....(g)	c	
4) A bécsi klasszika kedvelt szerkesztési elve a .....(h)	d	
	e	
	f	
	g	
	h	



A 8. feladat zenei képességet mér fel, ezen belül a ritmusrögtönzési képesség mértékét. (8. Tölts ki megfelelő ritmusértékekkel három ütemet 2/4-ben!) A kérdés megválaszolása zenei kreativitást igényel, ezzel a zenei ismeretek feltárását követően a zenei képességek területét érintjük. A feladat kitűzése több képesség együttes alkalmazását várja el. A válaszadónak tisztában kell lennie az ütemmutatókban rögzített metrikával, a páros löktetés karakterével, időtartamával. Ebben a kijelölt páros löktetésben képesnek kell lennie három teljes ütemet szabályosan kitölteni megfelelő ritmusértékekkel, majd ezt követően írásban, a jelrendszer ismeretének birtokában pontosan le kell tudnia jegyezni. A feladat mégsem olyan bonyolult, mint amilyennek látszik, hiszen a 2/4-es löktetés a magyar kultúra legősibb metrumba. Kétütemű párosságát a népzene, a csárdás néptánc lépései és az ütemhangsúlyos verselés is örzi.

A 9. kérdés szintén a jelrendszer alkalmazásának képességére épül, tehát a zenei írás, olvasás területéről származik. Ebben a feladatban azonban a zenének nem a ritmikai, hanem a hangmagasságbeli jelölését kértük a tanulóktól.

9. Helyezd el a vonalrendszeren a violin kulcsot, valamint a Fis’’ és a Bé’ hangokat!		
	a	
	b	
	c	
	d	
	e	

Jelentős könnyítésnek szántuk az egymást követő kérdések összeállításakor, hogy a zene két összetevőjét, a ritmus és a magasság jelölését külön feladatban kértük számon. Kettejük kombinációját, amely minden zenei tevékenység alapja, nem vetettük fel megoldandó problémaként.

A 10. számú feladat olyan zenei alapfogalmak felismerését és jelentésének meghatározását tartalmazza, amelyek nagy része a köztudatban is jelenlévő, és a tanításai órán gyakran felmerül.

10. Határozd meg az alábbi zenei fogalmak és jelek jelentését!		
(a) Allegro.....	a	
(b) <i>mf</i> :.....	b	
(c) Andante:.....	c	
(d) Op.:.....	d	
(e) A capella:.....	e	
(f) Rubato:.....	f	

A 11. kérdés a zeneelmélet területéről származik. A Nemzeti alaptanterv előírásai szerint a tanulóknak ismerniük kell a kvintkör szerkezetét, a tájékozódást a hangnemek világában. A dúr-moll tonalitás rendszerében való eligazodást a feladat a legegyszerűbb relációk megjelölésével segítséggel kéri számon. A hiányzó információ a megadott válaszelemek segítségével pótolható.

11. Pótolod a hiányzó adatokat a hangnemek pontos meghatározása érdekében!		
Előjegyzés:.....nincs.....Dúr: (a).....moll: (b).....	a	
Előjegyzés: (c).....Dúr: G-dúr.....moll: (d).....	b	
Előjegyzés: (e).....Dúr: (f).....moll: g-moll.....	c	
	d	
	e	
	f	

A következő, 12. feladat a hangsorok világát érinti, és olyan hangsor ismeretét méri fel, amellyel a zenetanulás kezdetétől fogva találkozhatnak a tanulók. (12. Nevezd meg a hangsort a szolmizációs nevek alapján!) A l, - d - r - m - s - l szolmizációs nevekkkel megjelölt skála azt az ötfokú hangsort idézi meg, amelynek hangzásvilágában a kisgyermekkori zenei fejlesztés legnagyobb része zajlik. A feladat nem köti a megoldást a hangzás felismeréséhez, a hangkészlet skálalépéseinek leírása is képes megteremteni a felidézést. (A jó hallású válaszadók a megoldás során feltételezhetően belső hallás útján, „magukban” is éneklük a lá-pentaton hangsort.)

A 13. kérdés népzenei tudás megismerését tartalmazza.

13. Rendszerezd a betűjelek segítségével az alábbi népzenei stílusjegyeket!		
a) ereszkedő dallamvonal b) magas szótagszámú sorok c) parlando előadásmód d) kötött tempó	a	
e) kupolás dallamszerkezet f) ötfokúság	b	
Régi stílusú népdalok jellemzői:.....	c	
Új stílusú népdalok jellemzői:.....	d	
	e	
	f	

A tanult ismeretek csoportosítása teret ad a válaszadónak a magyar népzenevel kapcsolatos műveltséganyag rendszerezésére. A népzene tanításának azért tulajdonítunk kiemelt jelentőséget a kodályi elvekre épülő fejlesztés során, mert zenei anyanyelvünk, nemzeti identitásunk művelésének zálogaként tekintjük. A kutatást laboratóriumi méréssel kiegészítve a népdaléneklés problémavilágába is betekintés nyerhetünk.

Az utolsó, 14. feladat a hangközök által mérhető zenei távolságokkal kapcsolatos képességet méri fel.

14. Építs hangközöket a megadott szolmizációs alaphangokra!		
Dó hangra felfelé lépj nagy tercet, melyik hangra érkeztél? (a).....	a	
Fá hangról lépj lefelé kis szekundot (fél hangot)! (b).....	b	
Ré hanga építs felfelé tiszta kvintet! (c).....	c	
Szó hangról lépj lefelé tiszta kvartot! (d).....	d	

A 12. kérdéshez hasonlóan ebben az esetben sem szólaltatjuk meg a hangközöket, mert nem a hallás utáni felismerés a feladat célja. (A belső hallás működését természetesen ebben az esetben sem zárjuk ki.) A zenei lépések, a hangközök ismerete nélkül elképzelhetetlen a zenei írásra, olvasásra alapozott zenei fejlesztés. A Kodály-koncepció egyik sarkalatos eleme az, hogy a zenei lejegyzés, zenei írás-olvasás képességfejlesztő tanítása által olyan nemzedékek nevelődjenek, akik a későbbiekben értő zenefogyasztókká válnak. A szolfézs tanítása a zenei fejlesztésnek azon területe, ahol ez a célkitűzés teljesül. A tevékenység szükségességét a szövegolvasás és szövegértés fejlesztésének párhuzamával érzékeltethetjük legszemléletesebben.

## 2.4. A háttérkérdőív

A háttérváltozók feltérképezésére szolgáló háttérkérdőív 20 kérdése 120 itemet tartalmaz. Megfogalmazásuk során a zenei nevelés alapelveivel összhangban kitértünk a zenei élmény, a zenei tevékenység, a zenei ízlés, a tantárgy-szeretet, az értékválasztás, a családi közeg és a média szerepére. Rákérdeztünk a zenei ismeretek főbb forrásaira, a különböző műveltségterületek megjelenítésére, a magas- és a szubkultúrákban való részesülés mértékére, a mindennapi zenei gyakorlata, és egyéb, nem zenével kapcsolatos változók vizsgálatára is (nem, iskolatípus, a szülők iskolai végzettsége).

A legtöbb változót 5 fokú Likert-skálán mért zártvégű formában rögzítettük. A kérdőív a következő tényezőket méri:

- a szülők iskolai végzettsége
- zenei preferencia: vajon a diákok életében inkább a klasszikus zene, a populáris zene, vagy mindkettő együttesen játszik szerepet
- a családban átélt zenei élmények gyakorisága (zenehallgatás, éneklés, koncertek, zenei TV-műsorok nézése)
- preferencia a választott zenei stílusokat és műfajokat illetően: a diákok ötfokú skálán jelzik az egyes zenei stílusok és műfajok kedveltségét (magyar nóta, mulatós zene, operett, musical, népzene, az opera, a komolyzenei koncertek, retro slágerek, pop, dance, rock, hip-hop, RnB)
- zenei fogyasztás (a klasszikus és könnyűzene százalékos aránya)
- a különböző forrásokból származó zenei ismeretek és élmények fontossága (barátok, média, iskola, család, tanórán kívüli zenei tanulmányokat, élő események, mint koncertek)
- korábbi életszakaszból származó zenei élmény forrásának megjelölése (kisgyermekkor, családi közeg, óvoda, iskola, zeneiskolai tanulmányok, barátok, tanórán kívüli zenei tevékenység, zenélés együttesben, kóruséneklés, tevékenység népzenei együttesben, tánc, koncert- vagy színházlátogatás)
- hozzáállás a különböző iskolai tantárgyakhoz; attitűd az énekórai tevékenységekben

A háttérkérdőív kérdéseinek rendszerét az 6. táblázatban foglaltuk össze.

6. táblázat. A háttérkérdőív feladatainak struktúrája az előfelmérés „Kérdőív az ének-zene tanulásáról” adatlapján.

<i>A háttérkérdőív kérdései</i>	<i>Kutatott terület</i>	<i>Kutatási kérdés</i>
1) Gondolkodtál-e már azon, hogy a zene milyen szerepet tölt be az életedben?	A zenei műveltség mértéke	1.
2) Szülők legmagasabb iskolai végzettsége	Zenei műveltség és szociális helyzet	12.
3) Mit jelent számodra a zene?	Zenei műveltség mértéke	1.
4) Milyen zenét kedvelsz?	Zenei ízlés, zenei fogyasztás	4.
5) Milyen alkalmakkor szoktál zenét hallgatni?	Zenei ízlés, zenei fogyasztás	4.
6) Milyen gyakran és milyen tevékenység keretében szoktatok a családban közösen foglalkozni a zenével?	Közösségben végzett zenei tevékenység	6.
7) Milyen jellegű zenét kedvelsz?	Zenei ízlés, zenei fogyasztás	4.
8) Saját zenei „fogyasztásodban” jelöld meg százalékos arányban a könnyűzene és a komolyzene jelenlétét!	Zenei ízlés, zenei fogyasztás	4.
9) Jelöld a fontosságát, hogy honnan származnak meglévő zenei ismereteid!	Zenei műveltség forrásai	3.
10.) Melyik életszakaszból, közegeből emlékszel szívesen máig maradandó, felidézhető zenei élményre?	Zenei műveltség forrásai Zenei élmény átélése	3., 5.
11) Mennyire kedveled az alábbi tantárgyakat?	Zenei élmény átélése	5.
12) Mennyire kedveled az énekórák részterületeit?	Zenei élmény átélése, Tanári szerep a műveltség kialakításában; Zenei élmény és ismeret viszonya	5., 7., 8.
13) Tanulsz-e (tanultál-e) valamilyen hangszeren?	Zeneiskolai tanulmányok hatása	9.
14) Végzel-e zenei tevékenységet közösségben?	Közösségben végzett zenei tevékenység	6.
15) Hányas osztályzatot adnál az énekórák hangulatára?	Zenei élmény átélése; Tanári szerep a műveltség kialakításában	5., 7.
16) Hogyan ítéled meg részvételeket az énekórai munkában?	Zenei élmény átélése; Zenei élmény és ismeret viszonya	5., 8.
17) Válaszold meg magadra vonatkoztatva az alábbi mondatok állításainak igazságtartalmát! (Zenei attitűdök)	Zenei élmény átélése; Tanári szerep a műveltség kialakításában; Zenei élmény és ismeret viszonya	5., 7., 8.
18) Ki a kedvenc együttesed vagy énekesed?	Zenei ízlés, zenei fogyasztás	4.
19) Jártál-e már operaelőadáson, hangversenyen vagy a Szabadtéri Játékok bemutatóin?	A zenei műveltség mértéke; Zenei ízlés és fogyasztás	1., 4.
20) Szülőként melyik komolyzenei eseményre vinnéd el a gyermekeidet?	A zenei műveltség mértéke; Zenei ízlés és fogyasztás	1., 4.

A táblázat összefüggéseiből megállapítható, hogy, a zenei műveltség kialakulásában számos tényező vesz részt. Az első oszlopban a háttérkérdőív kérdéseit tüntettük fel. Mellettük, a táblázat második oszlopában a háttérkérdőív kérdései által érintett kutatási területet jelöltük meg. A harmadik oszlop azoknak a kutatási

kérdéseknek sorszámát tartalmazza, amelyek a feltüntetett kutatási területet összegzik. A kutatási kérdések részletes kidolgozására a II.1. pontban már sor került.

Látható, hogy a kérdőív itemei egyszerre több kutatási kérdést is felöllelhetnek (pl. 12., 17.), s az is nyilvánvaló, hogy egy-egy kutatási kérdést adott esetben több háttérkérdés magyaráz meg. Ezt tekintjük a kutatási kérdések megterheltségének (pl. a 4., 5.). Mindez azt mutatja, hogy a kutatási téma megközelítése összetett, több nézőpontú, így az adott jelenségre több gondolkodási irányból is ráláthatunk. A harmadik oszlop felsorolásában nem szereplő sorszámok esetében a hiányzó kutatási kérdés megválaszolására (2., 10., 11.) elsősorban nem a kérdőív, hanem a feladatlap és a laboratóriumi vizsgálat értékelése szolgál.

A kérdőív bemutatása kapcsán a háttérkérdések megismerése mellett fontos és szükséges információnak tekinthető, hogy a megoldás során milyen válaszlehetőségek között dönthettek a tanulók. Jól szemlélteti a kutatási területek érintkezését az itt bemutatott 17. feladat.

17/ Válaszd meg magadra vonatkoztatva az alábbi mondatok állításainak igazságtartalmát! (Válaszodat bekarikázással jelöld!)

	<i>Teljes mértékben igaz ráam</i>	<i>Igaz ráam</i>	<i>Esetenként igaz ráam</i>	<i>Nem igaz ráam</i>	<i>Egyáltalán nem igaz ráam</i>
Kedvelem a zenét általában.	5	4	3	2	1
Jobban szeretem a magam által választott zenét az iskolainál.	5	4	3	2	1
Tudom, hogy az iskolai zenei tananyag művészi értéke nagyobb, mint a szórakoztató zenéé.	5	4	3	2	1
Tartottam már szépnek klasszikus zenét is.	5	4	3	2	1
Ha a kedvenc zenéimet is hallgatnánk, jobban szeretném az énekórát.	5	4	3	2	1
Akad már kedvencem a tananyag kínálatában is.	5	4		2	1
Szeretem az énekórát, mert szeretek énekelni.	5	4	3	2	1
Sajnálom, hogy nincs minden évfolyamon énekóra	5	4	3	2	1
Jobban kedvelném az énekórát, ha nem kellene tanulni is.	5	4	3	2	1
Választottam már saját elhatározásból klasszikus zenét időtöltésül.	5	4	3	2	1
Jól érzem magam az énekórán.	5	4	3	2	1
A műveltségben szerepet tulajdonítok a zenének is.	5	4	3	2	1
Szorongtam már amiatt, hogy olyasmit kellett végrehajtanom énekórán, amire nem vagyok képes.	5	4	3	2	1
Úgy érzem, hogy a zene hatást gyakorol a személyiségemre.	5	4	3	2	1
A tanár egyénisége miatt kedvelem az énekórát.	5	4	3	2	1
Énekeltem már együtt jóízűen a társaimmal énekórán.	5	4	3	2	1
Fontosnak tartom a jövőm szempontjából, hogy művelt legyek a zene területén is.	5	4	3	2	1
Énekórán gyakran unatkozom.	5	4	3	2	1

A válaszadásban tizenhét állítás valóságtartalmát kell a tanulóknak megjelölniük az ötfokozatú skála alkalmazásával saját álláspontjukra vonatkoztatva. Az egymást követő mondatok közös jegye, hogy központi témája a zenéhez fűződő viszony. Az állítások széles körben járják be kialakult kapcsolat jellemzőit. Változatos felvetésként rákérdeznek a tantárgyi attitűdre (*Sajnálom, hogy nincs minden évfolyamon énekóra.*), az értékválasztásra (*Tartottam már szépnek klasszikus zenét is.*). Megmutatják a zenei ízlést (*Ha a kedvenc zenéimet is hallgatnánk, jobban szeretném az énekórát.*), a zenei műveltség iránti igényt (*A műveltségben szerepet tulajdonítok a zenének is.*). Felvetik az élmény/tanulás dilemmáját (*Jobban kedvelném az énekórát, ha nem kellene tanulni is.*), a tanár szerepét (*A tanár egyénisége miatt kedvelem az énekórát.*). Az állítások elgondolkodtatják a tanulókat a zene személyiségformáló szerepéről (*Úgy érzem, hogy a zene hatást gyakorol a személyiségemre.*), a pozitív zenei élményről (*Énekeltem már együtt jóízűen a társaimmal énekórán.*) és ennek ellenkezőjéről, a szorongásról (*Szorongtam már amiatt, hogy olyasmit kellett végrehajtanom énekórán, amire nem vagyok képes.*), és az unalomról (*Énekórán gyakran unatkozom*). Ezek az itemek várhatóan jelentős magyarázó erővel rendelkeznek a zenei műveltség vizsgálatában.

### **3. A nagymintás felmérés**

A pilot study 2009 júniusában lebonyolított adatfelvétele után 2010 őszén a nagymintás mérés következett. Az előzetes mérés tesztfejlesztési folyamatában kialakított mérőeszközt az ország hét nagyvárosában és a fővárosban alkalmaztuk.

#### **3.1. A nagymintás felmérés módszerei és eszközei**

Az országos felmérés módszerei és eszközei tehát minden lényeges mozzanatban követik az előfelmérés lépéseit. Így a továbbiakban is a papír-ceruza teszt zenei műveltségmérő feladatlapja és háttérkérdőíve alkotja a mérőeszközt. A pilot study mérése során a kérdőív kitöltése közben azonban olyan probléma jelentkezett, amelynek a korrekciója elengedhetlenné vált a nagymintás mérés lebonyolításához. Az előfelmérés során a két mérőeszköz sorrendjében a kérdőív szerepelt elsőként, témára hangoló, kedvcsináló szándékkal. Az ezt követő feladatlap azonban zenehallgatáshoz kötött feladattal indult, s így problémát okozott a tanulók számára. Mivel minden válaszadó a saját ütemében haladt a kérdőív kitöltésekor, így a gyorsabbaknak várakozniuk kellett, hogy a zenefelismerés egyszerre indulhasson el. Ezt a problémát a két mérőeszköz megcserélésével küszöböltük ki. A zenehallgatás első feladatként való alkalmazása szintén képes volt a hangulatteremtő funkció betöltésére, így nem kellett feladnunk ezt a motivációs célkitűzést sem, és a továbbiakban akadálytalanul folytatódhatott az önálló munka.

Az alkalmazott módszerek esetében, amelyekről a II.2. pontban beszámoltunk, nem történt módosítás. Az országos mérés lebonyolítását az előzetes méréshez hasonlóan szintén önállóan végeztük. A szükséges idő a próbamérés tapasztalatait követve szintén egy tanítási óra azaz 45 perc volt, a kiválasztott osztályok tanítási rendje szerint az ének-zene óra keretében.

### 3.1.1. A minta

A kutatás során három mintavételi eljárásra került sor a három mérésnek megfelelően. Ennek alakulását, a részminták elkülönítését a 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat. A kutatás mintája

Vizsgálati szakasz		Iskolatípus/Részminták	
Előzetes mérés N=178	Ének-zene tagozat n=0	Gimnázium n=92	Szakközépiskola n=86
Országos mérés N=571	Ének-zene tagozat n=145	Gimnázium n=217	Szakközépiskola n=209
Laboratóriumi mérés N=30	Ének-zene tagozat n=10	Gimnázium n=10	Szakközépiskola n=10

A táblázatban rögzített adatokból látható, hogy a három részminta elkülöníthetősége nem valósult meg maradéktalanul a három különböző mérési eljárásban. Az előzetes mérés során a Szeged városában kijelölt ének-zene tagozatos részminta elemszáma nem haladta meg a 10 főt, így ez alkalmatlanná tette a statisztikai adatelemzés számára a többi részmintával való összehasonlításban. Az országos mérés és a szóbeli zenei képességvizsgálat mintavételi eljárásában azonban érvényesíteni tudtuk a három iskolatípus elkülöníthetőségének szempontját.

Az országos minta kijelölése számos szempont körütekintő mérlegelését kívánta meg. A kutatás céljaival összhangban szem előtt tartottuk, hogy a kiválasztás során a *területi eloszlásnak*, az elemszám megfelelő *menyiségének* és az *iskolatípusok* arányos és teljes kínálatának összhangban kell lennie a mérésben.

A mintavétel *területének* kijelölése az alábbi kérdést vetette fel. Amennyiben az ország társadalmi-gazdasági fejlettségének aspektusát és a települések nagyságának szempontjait preferáljuk, abban az esetben egy másik, a kutatás számára fontos vizsgálati elv szorul háttérbe a mintavétel által. Nevezetesen az, hogy a középiskolai képzés különböző típusait (ének-zene tagozat, ginnáziumi, szakközépiskolai képzés) azonos társadalmi körülmények között felvett adatokkal vethessük össze. Ez a probléma napjainkban azért merülhetett fel, mert az elmúlt évtizedekben a zenei képzés a középiskolában jelentős mértékben visszaszorult. Míg a '70-es években az ország számos pontján, különböző méretű, különböző társadalmi paraméterekkel rendelkező településeken is létesültek ének-zene tagozatos osztályok, addig az ezredfordulóra ez a folyamat jelentős hanyatlást mutatott. Napjainkban a középiskolai zenei nevelést a törvényi előíráshoz képest emelt óraszámban csupán a *fővárosban és néhány nagy vidéki városban* valósítják meg. Ez a tény meghatározó erővel bírt a települések megválasztásában.

A mai magyar iskolarendszer keretén belül a középfokú oktatás háromféle struktúrában valósul meg. Gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai képzési szerkezetben különböző tantárgyakat különböző óraszámok keretében tanulnak a diákok az iskolatípus céljainak megfelelően. A zenei nevelés szempontjából a szakiskolai képzés irreleváns, hiszen az ő számukra a tanterv nem biztosít lehetőséget a zenei fejlesztésre. (A helyi pedagógiai program elvben ezt elehetővé teszi, ám a szakiskolák a számításba vehető óraszámokat elsősorban a saját közvetlen céljaik megvalósítására használják fel.) Ennek következtében két *iskolatípus* marad a vizsgálat fókuszában a mintavétel szempontjából, a *gimnázium* és a *szakközépiskola*.

Harmadikként a minavétel kijelölésének folyamatában a *mintanagyság* problémája merült fel. Ebben a kérdésben a nehézséget az okozza, hogy – bár mennyiségét tekintve drasztikus mértékben csökkent az ének-zene tagozatos középiskolák száma – a megmaradó középiskolai osztályokban viszonylag magas színvonalú, gyakran nemzetközileg is elismert oktatás folyik. Ebből következően, ha az országban működő valamennyi tagozatos iskola tevékenységét felmérnénk, abban az esetben a mintavétel a többi iskolatípushoz mérten „felülereprezentálttá” válna a tagozatos képzés javára. Ez a tény feltehetően a mérés végeredményére is kihatással lenne. Emiatt néhány, a szakmában „zenei fellegvárként” tekintett, világviszonylatban is ismert és kiemelkedő iskola teljesítményét elvetettük a mintavétel kijelölése során. Továbbá a kis számban működő kórusiskolák teljesítményét sem szerepeltettük jelen vizsgálatunkban, hiszen ezek az intézmények önálló struktúrában tevékenykednek, működésük a közoktatástól eltér.

A három szempont egyesítésével a 2010 őszén végrehajtott nagymintás mérésben 571 tanuló vett részt. A mérés a fővárosban és az ország hét vidéki nagyvárosában zajlott le, Budapest, Cegléd, Székesfehérvár, Debrecen, Szolnok, Pécs, Kecskemét és Szeged kiválasztott középiskoláinak részvételével. A minta összetételét iskolatípusok szerint a 8. számú táblázat tartalmazza.

8. táblázat A minta összetétele iskolatípusok szerint

Iskolatípus	N
Gimnáziumi ének-zene tagozat	145
Gimnáziumi általános tagozat	217
Szakközépiskola	209
Összesen	571

Az ének-zene specializáció tanulócsoportjai kisebb létszámúak, mint az osztálykeretben tanuló, általános tanterv szerint haladó növendékeké. Ez okozza az eltérést az ének tagozatos rész minta és hagyományos tanrendű iskolatípusok elemszáma között. A mintavétel területi és iskolatípusok szerinti összefoglalását a 9. számú táblázat tartalmazza.

9. táblázat A minta összetétele a település neve és az iskolatípus szerint

Település	Iskolatípus	N
Budapest	gimnáziumi ének-zene tagozat	41
	gimnázium	32
	szakközépiskola	17
Cegléd	gimnázium	33
	szakközépiskola	32
Székesfehérvár	gimnáziumi ének-zene tagozat	27
	gimnázium	31
	szakközépiskola	21
Debrecen	gimnáziumi ének-zene tagozat	11
	gimnázium	28
	szakközépiskola	31
Szolnok	gimnáziumi ének-zene tagozat	13
	gimnázium	52
	szakközépiskola	30
Pécs	gimnáziumi ének-zene tagozat	21
	gimnázium	24
	szakközépiskola	20
Kecskemét	gimnáziumi ének-zene tagozat	20
	szakközépiskola	32
Szeged	gimnáziumi ének-zene tagozat	13
	gimnázium	16
	szakközépiskola	27
Összesen		571



### 3.1.2. A mérőeszközök rendszere

Az előzetes mérés 'pilot study' lebonyolításához kifejlesztett mérőeszköz megfelelőnek bizonyult, ezért a feladatlap szerkezetén és feladatsorán a nagymintás mérés alkalmával nem változtattunk.

A vizsgálat menetét és az alkalmazott mérőeszközök rendszerét a 10. táblázat tartalmazza.

10. táblázat. A zenei műveltségvizsgálat menetében alkalmazott mérőeszközök rendszere

Idő	Minta	Mérőeszköz	
		Teszt	Kérdőív
Előzetes mérés 2009. június Szeged	Gimnázium, szakközépiskola 10, 11. évf. N=178	Zenei műveltség teszt papír-ceruza alapú	Kérdőív az ének-zene tanulásáról papír- ceruza alapú
Országos mérés, 2010 szept. - dec.	Ének-zene tagozat, gimnázium, Szakközépiskola 10., 11., 12. évf. N=571	Zenei műveltség teszt papír-ceruza alapú	Kérdőív az ének-zene tanulásáról papír- ceruza alapú
Laboratóriumi mérés 2012. február Szeged	Ének-zene tagozat, gimnázium, Szakközépiskola 10., 11., 12. évf. N=30	Laboratóriumi kérdőív a zenei műveltség vizsgálatához orális teszt	Kérdőív az ének-zene tanulásáról papír- ceruza alapú

A zenei műveltségmérő kutatás keresztmetszeti eljárásban vizsgálja a középiskolás tanulók zenei műveltségének színvonalát. Ennek eszköze a papír-ceruza alapú zenei műveltség teszt. A feladatsor eredményét az ének-zene tanulását befolyásoló háttértényezőkkel együttesen kívánjuk megvizsgálni annak érdekében, hogy minél gazdagabb ismeretekkel rendelkezünk a műveltséget alakító tényezők hatásáról. Ennek eszköze a háttérkérdőív, amely a háttérváltozók működését tárja fel papír-ceruza alapú kérdésekre adott tanulói válaszok formájában. A mérőeszközök sorát harmadikként szóbeli feladatsor egészíti ki. A kis mintán végrehajtott szóbeli zenei képességvizsgálat 'orális teszt' a birtokolt zenei képességek jellemzőit tárja fel. A mérőeszközök harmadik eleme tehát olyan feladatsort tartalmaz, amelyet a vizsgálat megfelelő lebonyolításához kialakított közegben, 'laboratóriumi körülmények között', kismintán végrehajtott szóbeli vizsgálat számára fejlesztettünk ki a nagymintás mérés kiegészítéseként (ld. 4. sz. melléklet).

### 3.2. A laboratóriumi mérés

Mint azt a táblázatban ismertettük, a papír-ceruza alapú mérési szakaszt követően egy kismintán végrehajtott szóbeli vizsgálat, laboratóriumi mérés következett. Mivel a kutatás célja a zenei műveltség minél több szempontot egyesítő vizsgálata, ezért szükségessé vált a zenei képességek mérésének szóbeli kivitelezése is. Noha a kutatás során a zenei képességek mérésének írásos módszerét már igénybe vettük, azonban a zenei hallás képességének megnyilvánulását szóbeli feladatok megoldása alapján tudjuk megismerni. Ezek a mérési eredmények nagyban segíthetik a teszten mért műveltség értékelését. A szóbeli vizsgálatához szükséges mérőeszköz kifejlesztésére 2011-ben került sor, és 2012 tavaszán hajtottuk végre a laboratóriumi mérést.

### 3.2.1. A minta

A részminták minél pontosabb összevethetősége érdekében a nagyminta kijelölésének elveként azt a törekvésünket ismertettük, hogy a különböző iskolatípusokat reprezentáló minták azonos településről származzanak. Ezt a gondolkodási irányt követi a kismintás laboratóriumi mérés mintavétele is, mert meg kívántuk tartani az elvet arra vonatkozóan, hogy a részminták lehetőség szerint azonos helyről, azonos közegből származzanak. A nagymintás mérés mintavételét és összetételét bemutató táblázatban (4. táblázat) egyetlen olyan város található, ahol egy közös irányítás alatt működik mindhárom iskolatípus képzése, ez a szegedi Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola intézménye. Adott tehát, hogy a kismintás méréshez szükséges mintavételt ebben a körben valósítsuk meg.

A 30 fős mintában a három iskolatípus megoszlása arányosan 10-10-10 fő, az ének-zene tagozatról, a környezetvédelmi tagozatról és a képző-és iparművészeti tagozatról tetszőlegesen jelöltük ki a tanulókat.

### 3.2.2. A laboratóriumi mérőeszköz

A laboratóriumi vizsgálat során olyan gyakorlati tevékenység valósult meg, ahol a kísérletet végző kutató és a vizsgálat alanya verbális és zenei kommunikáció keretében ismertette és oldotta meg a feladatokat. Az egyes itemek a zenei képességek birtoklásának mértékét hivatottak feltárni. A 10 feladatból, 29 itemből álló feladatsor kialakítása során tehát arra törekedtünk, hogy a zenei alapképességek megfelelő módon feltárhatóvá váljanak, így a hallás, megkülönböztetés hallás útján, zenei tevékenység a ritmus dimenziójában, énekes alapú zenei tevékenység valamint zenei színezetek és karakterek megkülönböztetése.

Továbbá törekedtünk arra is, hogy a papír alapú és az szóbeli vizsgálatok során a feladatok rokoníthatóak legyenek, ez által kapcsolatban álljanak egymással. A kifejlesztett mérőeszköz szerkezetét és tulajdonságait az 11. számú táblázat tartalmazza.

*11. táblázat. A feladatrendszer struktúrája az előfelmérés „Laboratóriumi kérdőív a zenei műveltség vizsgálatához” tesztjében*

<i>Feladattípus</i>	<i>Kommunikáció</i>	<i>Eszközhazsnálat</i>	<i>Feladat sorszáma/itemszáma</i>
Zenei hang felismerése hallás után	verbális	zongora	1/1
Zenei hang visszaadása	éneklés	énekhang	1/1
Hangköz felismerése hallás után	verbális	zongora	2/2
Hangzat felismerése hallás után	verbális	zongora	3/2
Zenei zárlat színezetének felismerése hallás után	verbális	zongora	4/6
Ritmusvisszaadás	taps	testhangszer	5/1
Ritmusrögtönzés	taps	testhangszer	6/1
Dallamvisszaadás	énekes	énekhang	7/1
Dallamrögtönzés	énekes	énekhang	8/1
Megkezdett dallam folytatása	énekes	énekhang	9/5
Hangszerek hangszínének felismerése hallás után	verbális	CD hangfelvétel	10/8

A táblázat oszlopaiban feltüntetett adatok fontos információkat hordoznak a kutatás számára. A feladattípusokról már az előzőekben szoltunk a zenei

képességvizsgálatok körét tárgyaló szövegrészben. A kommunikáció oszlopában a tanulók válaszadásának módját tüntettük fel, míg az eszköz jelzésű rovatban a kísérletet végző személy eszközhasználatát ábrázoltuk. A feladatok és az itemek számának szerepeltetése azt mutatja be, hogy 10 kérdésben hogyan oszlanak meg az itemszámok.

Az 1. feladat a legalapvetőbb zenei képességek meglétét térképezik fel.

1. Azonosítsd a zongorán megszólaltatott valamint az énekelt zenei hangot!		
a) Azonos magasságú volt-e a két hang?	a	
b) Énekeld vissza!	b	

Az „1. a)” pontban kijelölt művelet végrehajtásakor a tanulónak a zongorán megszólaltatott hangot a kísérlet vezetője által énekelt hanggal kell összevetnie, és megállapítást tenni arra vonatkozóan, hogy azonos volt-e a kettő. A megoldásban két zenei hang: a zongora és az emberi hang magasságát kell mérlegelnie a válaszadónak. Nehezíti a válaszadást, hogy a hangokat eltérő hangszíneken közöljük, így nemcsak a magasság megítéléséről, de egyidejűleg a hangszínek összevetéséről, az azonosításról is ítéletet kell alkotnia a válaszadónak egyidejűleg.

A zenei hallás képességének egyik alapvető bizonyítéka, hogy a hallás útján azonosított hangmagasságot ugyanabban a magasságban képesek vagyunk visszaadni énekes úton. A feladat „b)” iteme ezt az ellenőrző szerepet tölti be. Tudjuk, hogy az ember azt a hangmagasságot hallja meg a legbiztonságosabban, amelyik beleesik az énekelhető hangkészletbe. Itt a megoldást segítő elem, hogy a hallott és visszaénekelte hangot a legkényelmesebben énekelhető hangfekvésekből választottuk ki.

A második kérdés „a)” itemében az előzőnek a továbbfejlesztéseként egyszerre két zenei hang megszólaltatása történik. A válaszban a tanulónak el kell tudni dönteni a hallására támaszkodva, hogy egyszerre hány zenei hangot hall, egyáltalán el tudja-e különítene az egyszerre megszólaló különböző hangmagasságokat. A feladatkitűzés szerint két hangot azaz egy hangközt kell meghallania a válaszadónak. A hangközök nevének, a két zenei hang valós távolságának megállapítása nem része a feladatnak.

2. Hány zenei hangot hallasz?		
a).....	a	
b).....	b	

A „b)” jelölésű item feladatkitűzése ezen a zenei úton még tovább megy, ezúttal három hang azaz egy hármashangzat egyidejű megszólaltatása történik meg. Minél több hang szólal meg egyszerre, annál nehezebb a hangmagasságok elkülönítése, sok gyakorlás útján sajátítható el biztonságosan ez a képesség. A hármashangzatok színezetének, helyzetének megállapítása ebben az esetben sem része a feladatnak.

A 3. sorszámú feladvány szintén szorosan kapcsolódik az előzőekhez – a feladatok egymásutánjában felismerhető a törekvés a zenei képességek egymásra épülésének megjelenítésében -, hiszen a megoldás során ugyanazt a tevékenységet várja el a tanulótól, amelyet az előző feladatban kellett nyújtania. Ebben az esetben azonban a változást az jelenti, hogy az előző feladat „a)” és „b)” itemeiben megszólaltatott hangközt és hangzatot változatlan formában, de másik zenei hangról indítottuk.

3. Ugyanaz a hangközt, hangzatot hallod-e, mint az előző feladatban?		
a).....	a	
b).....	b	

Az új hangmagasság új zenei világot teremt, így a változatlan formában megismételt hangköz és hármashangzat merőben új színben tűnik fel a hallgató számára. A feladatkitűzés szerint tehát a zenei hallására támaszkodva a tanulónak ismételt döntést kellett hoznia zenei emlékezetére támaszkodva arról, hogy azonos volt-e a különböző magasságokban megszólaltatott hangköz- és hangzatpár, avagy sem.

4. Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (zárlat1, zárlat2)?		
a) lágy, b) kemény, c) gyengéd, d) erőteljes, e) szomorú, f) vidám  zárlat1:.....  zárlat2:.....	a	
	b	
	c	
	d	
	e	
	f	

A 4. feladat továbbra is a zenei hallás felismerő, azonosító jellegét vizsgálja, jelen esetben több hangzat összefűzéséből származó hangzásélményt kell minősíteni a válaszadásban. A kísérlet vezetője ezúttal klasszikus összhangzattanból jól ismert I-IV-V-I autentikus zárlat akkordjait szólaltatja meg zongorán, C-dúr és c-moll hangnemekben. A tanuló a két változat meghallgatása után a felsorolt tulajdonságokat társítja a hangzásélményhez. A vizsgált zenei terület ebben az esetben a zenei színezet felismerésének képessége.

Az 5. feladat kitűzésével az aktív zenei tevékenység területéhez érkeztünk.

5. Tapsold vissza a hallott ritmust!		
a)(2/4 lüktetésben: tá tá ti ti tá)	a	

A kísérlet vezetője rövid terjedelmű (két ütemes) páros lüktetésű (2/4-es) egyszerű ritmusképződményt tapsol. A tanuló kérésre visszatapsolja a hallott ritmikát. A zenei teszt feladatsorában már találkoztunk a 2/4-es lüktetés világában történő alapvető eligazodás elvárásával. Ebben a feladatban a ritmus pontos megszólaltatása által azonban aktív zenei tevékenységet végez a tanuló, számot ad alapvető ritmuskészségéről. A kísérlet irányítója az egyenletes mérőütés hangoztatásával segíti a tanulót a kivitelezésben.

A 6. kérdésben leírt tevékenység ugyanerre a zenei területre, a ritmuskészség vizsgálatára vonatkozik. Az egymásra épülő feladatok a hallás utáni felismerő képességhez hasonlóan ebben az esetben is lépcsőről lépésre nehezednek.

6. Fejezd be a megkezdett ritmust!		
a)(2/4 lüktetésben: ti tá ti tá-á)	a	

A műveletleírás a tanulótól azt kívánja, hogy a vizsgálat irányítója által megkezdett ritmust önállóan fejezze be. Így a ritmus reprodukcióján túl a feladat második részében önállóan kell ritmust alkotnia, megszólaltatnia, ráadásul tartania kell magát a kijelölt metrikához. A rögtönzés képességét a Nemzeti alaptanterv előírásai egyértelműen elvárják.

A ritmika zenei területéről a dallam világába vezet a 7. feladat.

Amíg azonban a zenei műveltségtesztben a hangmagasság jelölésekor kiiktathattuk a ritmikai komponenst a feladat egyszerűsítése végett, ebben az esetben

ritmust és dallamot, mint minden zenei tevékenység alapját természetesen együtt kezeljük.

<b>7. Énekeld vissza a bemutatott dallamot!</b>		
a)(m s m r d)	a	

Az elvárt zenei tevékenység az éneklés, a tanár – kényelmesen énekelhető, középfekvésű hangmagasságról – egy könnyen visszaadható, jellegzetesen dúr hangnemű dallamfordulatot énekel. A tanuló feladata az, hogy a hallott dallamot változatlan formában, a saját énekhangján szólaltassa meg. A vizsgálatvezető az oldott és segítőkész légkör kialakításával biztosítja a zökkenőmentes lebonyolítást, szükség esetén továbbblendíti a megakadt mozzanatot.

A 8. kérdés az előző feladat logikáját követi.

<b>8. Énekelj záró hangot a bemutatott dallamhoz!</b>		
a)(r d t, s, ....)	a	

A mechanikus dallamvisszaadást ebben az esetben is – a ritmuskészség felmérésének mintájára – kreatív mozzanattal bővítettük ki. A tanár által énekes módon megszólaltatott dallamfordulatot a tanulónak tovább kellett folytatnia, egy záró hanggal be kellett fejeznie. Így alkotó módon járult hozzá, hogy a nyitott zenei frázis nyugvópontonra kerüljön. A tanuló teljes szabadsága azért fontos kérdés ebben az esetben, mert attól függően, hogy milyen hangon áll meg, az ő döntésén múlik, hogy a megkezdett dallam dúr vagy moll színezetet kap.

A 9. feladat teljesítésével érkeztünk el az énekes tevékenység kiteljesedéséhez.

<b>9. Folytasd az ismert dallamot: <i>Hej, Dunáról fúj a szél...</i></b>		
a) helyes intonáció	a	
b) pontos ritmika	b	
c) szöveghűség	c	
d) hangnemben maradás	d	
e) előadás karaktere	e	

Az instrukció szerint a tanár által megkezdett – várhatóan jól ismert – dallamot a tanulónak kell befejeznie. Ebben az esetben több szempont együttes alkalmazására van szükség az énekes részéről. A zenei kommunikáció működéséről szóló 1. 2.3.3. részben már bemutattuk azt a folyamatos kontroll-technikát, amely a zenei tevékenység során végbemegy. Ebben az esetben a következő tevékenységeket végzi párhuzamosan a tanuló: megfigyeli a bemutatást, majd bekapcsolódik az előadásba oly módon, hogy tartja magát az eredeti hangnemhez (tisztán intonál), tempóhoz, ritmikához. A kiválasztott dallam népdalkincsünk egyik legismertebb darabja, így a zenei köztudatnak várhatóan részét képezi. Az előadó a meglévő előismereteiből előhívja a dallamot és a ritmust, felidézi a szöveget. A feladat legmagasabb szintű megvalósításának végső lépése az, hogy a tanári bemutatásban hordozott zenei karaktert is képes visszaadni.

A laboratóriumi mérés befejező kérdése ismételten az egyik tesztfeladatra épül.

10. Nevezd meg a hangszerek hangszínét, és csoportosítsd hangszercsaládok szerint!		
a).....	a	
b).....	b	
c).....	c	
d).....	d	
e).....	e	
f).....	f	
g).....	g	
h).....	h	

A 6. feladat a szimfonikus zenekar hangszereit sorolja fel, és a válasz során a tanuló hangszercsaládok szerinti csoportosítást végez. Ebben az esetben a hangszerek hangzás alapján történő azonosítása nem képezte részét a feladat megoldásának részét.

A laboratóriumi mérésben kijelölt feladat végrehajtása során a kísérletet irányítója CD felvételtől rövid, 10-10 másodperc időtartamú dallam-vagy skálamenetet szólaltat meg különböző hangszereken. A tanuló feladata megnevezni a felismert hangszert. A válaszadást nehezíti, hogy a kérdés nem feleletválasztó típusú, tehát a feladatismertetés nem kínálja fel a lehetséges válaszokat. Így zenei előismeret, hallás utáni felismerés és megnevezés együtteséből alakul ki a helyes válasz.

A mérőeszközök fentiekben bemutatott rendszere segítséget nyújt a kutatás számára a kutatási célok teljesítésében és a kutatási kérdések minél részletesebb megválaszolásában.

### III. Eredmények

A kutatás gyakorlati megvalósításának legjelentősebb lépése az eredmények értékelése. Ez a munkafázis abban az esetben végezhető el sikeresen, ha a vizsgálat előző lépései megfelelő módon készítik elő az adatelemzést. Esetünkben az I. részben betekintést nyertünk a kutatás elméleti háttérébe, majd a II. részben tanulmányoztuk a vizsgálat hipotéziseit, a kutatási módszerek és eszközök rendszerét. A mérési folyamatban az adatfelvétel és az adatrögzítés körülményeként végrehajtása után az adatfeldolgozás és az adatelemzés szakaszához értünk. Ennek első fázisa a tesztfejlesztési folyamat gyakorlatban történő kipróbálása, 'pilot study' megvalósítása.

#### 1. A pilot study eredményei

A II. részben részletezett tesztfejlesztési folyamat eredményeként egy 103 ítemes tesztet állítottunk össze. A három mérés során (előzetes mérés, országos mérés, laboratóriumi mérés) három mérőeszközt alkalmaztunk, amelyeknek megbízhatóságáról statisztikai elemzések útján győződünk meg. A feladatsorok reliabilitás-mutatóinak összefoglalását a 12. táblázat tartalmazza.

*12. táblázat. A zenei műveltségvizsgálat mérőeszközeinek reliabilitása*

Mérőeszköz	Feladat/Item	Teljesítményátlag (%)	Cronbach- $\alpha$ együttható
Zenei műveltség teszt (előzetes mérés)	14/103	37,79	0,93
Zenei műveltség teszt (országos mérés)	14/103	39,99	0,95
Háttérkérdőív	20/120	-	-
Laboratóriumi teszt	10/29	71,50	0,79

A megbízható mérőeszköz kifejlesztésére vonatkozó hipotézisünk teljesülését a Cronbach- $\alpha$  együttható értéke mutatja meg. Míg a zenei műveltség teszt az előzetes mérés során 0,93-os reliabilitás-értéket jelzett, addig ez a mérőszám a nagymintás mérésben megemelkedett. Mindkét esetben magas a mérőeszköz megbízhatósága, ezzel együtt tehát alkalmasnak tekinthető a kutatásban nyert eredmények értelmezésére. A kis mintán végrehajtott laboratóriumi mérés képességvizsgálatának megbízhatósága szintén megfelelő (0,79), hiszen a képességmérő feladatok esetében ez a reliabilitás-érték elfogadott.

#### 1.1. A zenei műveltség teszt reliabilitása

Hipotézisünk szerint egy magas reliabilitás-értékkel rendelkező mérőeszköz állt a rendelkezésünkre, melyet a hipotézis teljesülése szempontjából statisztikai vizsgálatoknak vetettünk alá annak érdekében, hogy a végső pontszámot - amelyet a tanulók a zenei műveltségteszten elért eredményeiből nyertünk - a kutatás szempontjából megbízhatónak tekinthessük.

Statisztikai becslést kellett végeznünk az mérőeszköz itemiek egymás közötti korrelációira épülő konzisztencia-becslésre vonatkozóan. Ezt a Cronbach- $\alpha$  együttható mutatja meg. Amennyiben az  $\alpha$  értéke kielégítő nagyságú, akkor igazolható, hogy a teszt megfelelően mért, ezáltal megfelelő bizonyító erővel rendelkezik. Esetünkben az előfelmérés adatainak statisztikai vizsgálata során kapott Cronbach- $\alpha$  értéke 0,93. Ez a

szám nagyon erős megbízhatóságot jelez, így teljesült a hipotézisünk a magas reliabilitás-értékkel bíró mérőeszközzel szemben.

A teszt megbízhatóságának megismerése céljából további elemzést hajtottunk végre. Megvizsgáltuk az összpontszám variációját magyarázó itemek számát. Ennek folyamán a regresszió-analízis *Stepwise* eljárását követtük. A műveletből nyert végeredmény azt jelzi, hogy a 103 itemes tesztből mindössze 20 itemre lenne szükség, ahhoz, hogy az összpontszám variációjának 95%-át megmagyarázza. Mindemellett a többi item is hozzájárul a magas reliabilitás fenntartásához.

A teszt-itemek megbízhatóságának további ellenőrzése céljából itemkihagyásos reliabilitást számoltunk. Megvizsgáltuk azon feladatokat és itemeket, amelyeket nagyon kevesen tudtak helyesen megoldani. A 4. feladat 2. itemét (vonósnegyes címének megnevezése) ki kellett zárunk az elemzésből, mert senki nem tudta helyesen megválaszolni, így a magyarázóértéke, variációjája 0. A művelet végeredménye szerint a 12. és a 14. feladatot kivéve, amely feladatok tartalmukat tekintve képességmérő itemekből állnak, valamennyi item jelentős mértékben járul hozzá a zenei műveltség meghatározásához.

### **1.1.1. Zenei műveltség teszt eredménye**

A minta elemszáma  $N=178$ , a mintán mért pontszámok átlaga 39,16, százalékos arányban kifejezett értéke 37,66% 14,02 szórásérték mellett. A kapott eredményt az elérhető maximális pontszámmal (103 pont) egybevetve megállapíthatjuk, hogy a tanulók teszten elért eredménye viszonylag alacsony. A kutatási cél kitűzése szempontjából - a közoktatásban megszerezhető zenei műveltség mértékének megismerése - a kapott numerikus érték, az alacsony tesztátlag tehát a teszten mért műveltség alacsony színvonalára vonatkozik. Látható, hogy a kutatási kérdések során megfogalmazott hipotézis, amely a zenei nevelés nehézségeire mutat rá, igazolást nyert a tanulók teszten nyújtott teljesítményében.

A problémát növeli a kutatás célkitűzésének azon aspektusa, ami a teszt mögött álló kritériumrendszer kialakítására vonatkozik. A Nemzeti alaptanterv zenei nevelési előírásai alapján összeállított követelményrendszert a mérőeszköz kifejlesztése során a minimális követelményekhez igazítottuk. Ennek a célkitűzésnek és az átlagpontszámnak az egybevetése tehát azt mutatja meg, hogy a minimális követelményrendszer teljesítése - a százalékban kifejezett teljesítményátlagok szerint - az alsó harmadra korlátozódik. A statisztikai elvárás szerint az elért eredményt akkor tekinthetjük kritériumszintű elsajátításnak, ha a kapott érték eléri vagy meghaladja a 80%-os teljesítményt. Az előfelmérés során a 178 főből mindössze három tanuló teljesítette ezt a szintet.

Mint azt a vizsgálat során kitűztük, az erős reliabilitással rendelkező kutatás célja a zenei műveltség tanulmányozása. A fogalom kialakítása és különböző összetevőinek vizsgálata során beláttuk, hogy összetett konstrukcióval állunk szemben. Ezek az összetevők az empirikus kutatás által válnak feltárhatóvá, így jutunk el a zenei műveltség szerkezetéhez. Ennek eszközeként a II.2.2. pontban bemutatott mérőeszközök, a zenei műveltség teszt és a zenetanulással kapcsolatos háttérkérdőív válaszaiból nyert adatok eredményét analizáljuk.



### **1.1.2. A mérőeszközök továbbfejlesztése**

Az empirikus mérés során alkalmazott mérőeszközök működése az adatelemzés fázisában megfelelőnek bizonyult. A teszt és a kérdőív belső szerkezetében sem tartalmi, sem strukturális változtatást nem kívántunk beiktatni a kutatás további szakaszában, hiszen a két mérőeszköz együttese megfelelő bizonyítóerővel rendelkezik a kutatási kérdések megválaszolásához. Azonban szükségesnek mutatkozott technikai jellegű változást beiktatni a mérési folyamatban a teszt és a kérdőív sorrendjének cseréje által. A mérőeszköz fejlesztésének lehetőségei kapcsán már szóltunk a próbamérés tapasztalatiról, a papíralapú mérés folyamatosságának fenntartása érdekében kívánatos sorrendcseréről.

A pilot study tapasztalatai egy másik fontos kérdésre is ráirányítják a figyelmet a nagymintás mérés kivitelezésében. A mérőeszközök bemutatása során már szót ejtettünk arról, hogy az országos mérés papíralapú tesztelése mellett szükségesnek mutatkozik egy laboratóriumi vizsgálat lefolytatása is. Az előfelmérés eredményeinek értékelő vizsgálatát ugyanis nem tekinthetjük teljesnek a zenei műveltség összes komponensének feltárása szempontjából a zenei képességek vizsgálata nélkül. A nagymintás mérés kiegészítéseként tehát az előfelmérés papír-ceruza alapú eljárásához képest kismintán végrehajtott szóbeli képességvizsgálat teszi teljessé a zenei műveltség empirikus kutatását.

## **2. A nagymintás felmérés eredményei**

### **2.1. A zenei műveltség teszt eredményei**

A nagymintán végrehajtott mérés eredményeinek ismertetése során a III.2.1. pontban elsőként a zenei műveltség tesztrel nyert eredményeket mutatjuk be. A korábbiakban, az Eredmények III.1.1. részében a pilot study tapasztalatait összegző teszt reliabilitását elemeztük. Amint láttuk, a próbamérés során meglehetősen magas értéket nyertünk, amelyet a Cronbach- $\alpha$  együttható (0,93) igazolt. Ez a mérőszám igen erős megbízhatóságot jelzett, így a nagymintás mérés során az eredményesség tekintetében hasonló hipotézist állítunk a reliabilitásra vonatkozóan a mérőeszközzel szemben. Míg azonban a pilot study mintavétele két iskolatípus tanulóira terjedt ki a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók körében, addig a nagymintás mérés során a képzési struktúra szelekciós szempontja az ének-zenét speciális tanrend szerint tanuló növendékekre is kiterjedt. Ez a kiegészítés várhatóan hatást gyakorol a mérés megbízhatóságára, így a Cronbach- $\alpha$  együttható értékének módosulását, esetleges emelkedését feltételezzük.

#### **2.1.1. A zenei műveltség teszt reliabilitása**

A 103 itemes teszt reliabilitása 0,9547, azaz a reliabilitás-mutató értéke Cronbach- $\alpha=0,9547$ . Ez megfelel a kutatás céljainak, hiszen mérésünk megbízhatóságát illetően teljesült az elvárás az előzetes mérés eredményéhez képest beálló pozitív változást illetően. A már megismert előzetes mérés 178 fős, két iskolatípusra kiterjedő mintáján kapott 0,93-as reliabilitás-érték a nagymintás mérésben megemelkedett. Az országos mérésben a minta elemszámának növelésén túl az iskolatípusok számának gyarapodása is a megbízhatóság értékét erősítő tényezőnek bizonyult. A három iskolatípus szerinti részmintán a 13. táblázatban látható értékek adódtak:

13. táblázat. Iskolatípus szerinti reliabilitás-értékek a nagymintás mérésben

Iskolatípus	N	Cronbach- $\alpha$
Gimnázium/tagozat	145	0,9894
Gimnázium/általános	217	0,9394
Szakközépiskola	209	0,8915

A reliabilitás-mutatók tehát valamennyi részmintán megfelelőek. A magas megbízhatóság táblázatban közölt értékei azt mutatják, hogy a gimnáziumi iskolatípusban tanulók eltérő tanrendje a zenei műveltség teszt megoldásának megbízhatóságában is megmutatkozott. Míg a gimnazisták adataiból kapott érték 0,9394, addig az ének-zenét speciális tanrend szerint tanulók teszteredményének megbízhatósági mutatója magasabbnak bizonyult (0,9894), így a három iskolatípus összevetésében a legmagasabb értéket képviselik. A szakközépiskolások relatíve alacsonyabb Cronbach- $\alpha$  értéke 0,8915, és ez a mérőszám - mint az adatelemzés során látni fogjuk - a teszten elért gyengébb eredményeknek is betudható. Ugyanis egyes itemeken a szakközépiskolai tanulók eredményei egyöntetűen olyan gyengék voltak, hogy ebből a szempontból már homogénebb részmintát jelentenek a gimnáziumi tanulókhoz képest. Azt pedig tudjuk, hogy a reliabilitás populációfüggő, azaz a homogénebb populációban alacsonyabb értékeket vesz föl (Horváth, 1997).

### 2.1.2. A zenei műveltség teszt leíró statisztikai mutatói

Ahhoz, hogy a zenei műveltségteszt feladatainak eredményeit megismerhessük, meg kell teremtenünk megoldottsági mutatóikat százaléokban kifejezett értékkel kell alakítanunk, így a feladatok összehasonlíthatóakká válnak. *Feladatszintű* elemzésünk első lépéseként tehát a 103 item százalékokban kifejezett pontértékeit tekintjük át. Így betekintést nyerhetünk arra vonatkozóan, hogy mely feladat megoldása volt relatíve könnyebb vagy nehezebb a tanulók számára. Ezen az úton feladatonként az is feltárható, hogy milyen mértékben normális az *eloszlása* egy-egy feladatnak.

Ezt követően az egyes feladatok megoldásában a gyakorisági eloszlást tekintjük át, hiszen az eloszlás megjelenési formája egyben tükrözi a feladat nehézségi fokát. Elsőként a mindösszesen 14 feladatot tartalmazó teszt százaléokban kifejezett teljesítményátlagát sorrendiségében tekintjük át. Az eloszlásgörbe alakulásának iránya jelentéshordozó erejű a feladat nehézségére vonatkozóan, hiszen az 50% körüli értéknél sűrűsödő, majd jobb- és baloldali irányban csökkenő sűrűség tekinthető normális eloszlásúnak. Az eloszlásgörbék alakulása szerint négy alapvető megjelenési formát különíthetünk el: a középen sűrűsödő, normális eloszlásgörbéhez képest a balra ferdült irány az alacsony értékek felé mutat, míg a jobbra ferdült görbe a magasabb értékek köré csoportosul. A teszten azonban, számos feladat rendkívül alacsony teljesítményátlagának következtében az eloszlásnak egy újabb megjelenési formája is megmutatkozott, a kiegyenesedő görbe az átlagok különbségének csekély mértékét képezi le.

Az 1. feladat esetében a középső, 50%-os értéknél mutatkozik az eloszlás sűrűsödése, a két szélén pedig csökken, így normális eloszlásúnak tekinthető. Ez a tendencia a 2. feladat esetében is hasonlóképpen alakul, bár érdekes, hogy számos tanuló ért el nulla pontot, ezt a *Százalék* adat oszlopában jelentkező érték mutatja. A 3. feladat azonban már nem mutat normális eloszlást, így nehéz feladatnak tekinthető, hiszen az eloszlásgörbe baloldali irányban ferdült, tehát a sűrűsödés az alacsonyabb

értékeknél jelentkezik. A következő, 4. és 5. feladat kifejezetten nehéznek bizonyult a tanulók számára, az eltolódás jelentős mértékben mutat az alacsonyabb értékek felé.

Ennek ellenkezőjét a 6. számú feladat tükrözi, hiszen látható, hogy az eltolódás jobb oldali irányú. Ez azt jelzi, hogy ez a feladat könnyebb volt a tanulók számára.

A 7. feladat értékeinek baloldali eltolódási iránya ismét a megoldás nehézségére utal, hiszen az alacsonyabb értékek felé tolódik el, míg a 8., 9., 10. és a 11. feladat nehézségét ismét az alacsony értékek felé irányuló ferdülés mutatja. A 12. feladat egyetlen itemet tartalmaz, ebben az esetben tehát nem értelmezhető az eloszlás problémája. A 13. feladat értékei azonban ismét a normális eloszlás képét mutatják. A feladatsor zárásaként a 14. kérdés ismét nem normális eloszlású, ezen belül a rendkívül alacsony értékek alakítják az alig emelkedő eloszlásgörbe irányát.

A feladatok nehézségi fokára az *átlagok* és a hozzájuk tartozó *szórásértékek* *szórások* vizsgálata is rámutat. A zenei műveltségmérő teszt feladatainak átlag- és szórásértékeit a 14. táblázat foglalja össze.

*14. táblázat. A zenei műveltségteszt feladatsztintű átlagai és szórásai*

<i>Feladat sorszáma</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1.- zenefelismerés	44,44	22,75
2.- általános műveltség	52,80	23,77
3.- zenetörténet	36,60	33,61
4. - zeneirodalom	17,35	20,21
5.- zeneszerzők élete	18,27	18,91
6.- hangszerek	74,47	19,68
7.-zenei ismeretek	20,23	22,68
8.- ritmusalkotás	39,00	46,44
9. -vonalszer	41,30	41,45
10.- zenei kifejezések	18,07	25,74
11.- hangnemek	20,49	34,58
12.- hangsor felismerés	33,98	47,40
13.- népzene	53,30	30,90
14.- hangközök	33,06	39,08

A minimum- és maximumértékek redundánsak, minden feladat esetében szerepel 0%, és 100%. Ahogyan az eloszlások esetében is megismertük, találhatóak a feladatsorban olyan kérdések, ahol 50%-os értéknél mutatkozik az eloszlás sűrűsödése, ebben az esetben az átlag is 50% körüli értéket mutat. Ahol ennél sokkal alacsonyabb vagy sokkal magasabb átlagérték szerepel, ott eleve látható, hogy a normális eloszlás is ferdült, vagy jobbra, a magasabb értékek felé, vagy balra, az alacsonyabb értékek irányába. A feladatoknak tehát nehézségmutatója van, és mivel a korábbiakban, a Módszerek szövegrész II.2.3. pontjában már beszámoltunk arról, hogy melyik feladat melyik követelménynek feleltethető meg, így az átlag oszlopának adatai nyomán pontosan következtethetünk arra, hogy mely feladat mutatkozott könnyűnek vagy nehéznek a tanulók számára. A zenei műveltség teszt 103 itemének megoldottságát, egyben nehézségi rangsorát a 15. táblázatban foglaljuk össze.

15. táblázat. A zenei műveltségteszt itemeinek megoldottság szerinti sorrendje az átlagok és szórások alakulása szerint

<i>Feladat/Item</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
06/01	97,37	15,01
06/07	95,97	19,68
06/02	95,80	20,08
06/05	90,72	29,04
06/10	85,29	35,45
01/04	77,76	41,62
01/06	76,71	42,31
06/08	75,13	43,26
01/08	74,78	43,47
06/13	74,43	43,66
02/05	73,38	44,24
02/01	73,20	44,33
06/09	71,80	45,03
13/01	71,63	45,12
06/12	71,63	45,12
04/05	67,95	46,71
02/09	67,08	47,04
06/04	67,08	47,04
06/06	66,02	47,40
01/03	65,50	47,58
06/03	63,57	48,16
02/04	61,65	48,67
05/03	60,95	48,83
09/01	59,89	49,05
02/02	58,72	49,09
13/02	58,14	49,38
01/05	56,92	49,56
06/15	56,92	49,56
06/14	53,77	49,90
07/03	53,06	49,95
06/11	51,49	50,02
02/06	51,14	50,03
01/02	49,21	50,04
13/06	45,53	49,84
13/03	44,48	49,74
03/01	42,56	49,49
08/01	40,81	49,19
07/01	40,46	49,12
08/02	40,28	49,09
08/03	39,58	48,94
02/03	39,40	48,91
08/04	39,23	48,87
09/02	38,70	48,75

09/03	38,00	48,58
01/09	37,48	48,45
08/05	37,30	48,40
14/01	37,13	48,36
03/02	36,95	48,31
08/06	36,78	48,26
13/04	36,43	48,16
03/04	36,08	48,06
02/07	35,55	47,91
09/05	35,20	47,80
02/10	35,20	47,80
09/04	34,68	47,64
01/01	34,15	47,46
14/03	34,15	47,46
12/01	33,98	47,40
14/02	33,80	47,34
02/08	31,70	46,57
07/02	31,35	46,43
03/03	30,82	46,22
11/01	30,47	46,07
10/02	28,72	45,29
14/04	27,15	44,51
04/07	24,52	43,06
11/02	24,34	42,95
04/09	22,07	41,51
01/12	21,89	41,39
11/03	21,37	41,02
10/03	20,67	40,53
05/01	20,32	40,27
11/04	18,39	38,77
04/10	17,69	38,19
10/05	16,81	37,43
04/08	16,81	37,43
10/01	16,64	37,27
01/07	15,06	35,80
04/14	14,36	35,10
11/05	14,36	35,10
04/04	14,19	34,92
05/05	14,19	34,92
05/04	14,01	34,74
11/06	14,01	34,74
10/06	14,01	34,74
05/02	13,84	34,56
01/10	12,78	33,42
04/11	12,08	32,62
04/03	12,08	32,62
10/04	11,56	32,00

04/13	11,21	31,57
01/11	11,03	31,36
04/01	10,51	30,69
07/04	9,81	29,77
04/06	8,76	28,29
07/06	8,58	28,03
04/12	8,23	27,51
07/08	7,53	26,41
05/06	6,66	24,95
07/05	6,31	24,33
07/07	4,73	21,24
04/02	2,45	15,46

A teszt feladatainak a II.2.3. pontban történő elemzése során a feladatokat számos szempont szerint csoportosítottuk, így többek között a zenei ismeret, képesség- és műveltségterület megjelenítése alapján. Mivel a műveltségmérő papír-ceruza teszt a zenei képességek felmérését korlátozott mértékben teszi lehetővé, az ismeret-jellegű feladatok száma magasabb (1.; 2.; 3.; 4.; 5.; 6.; 7.; 10.; 11.; 13. feladat), mint a képességmérő kérdéseké (8.; 9.; 12.; 14. feladat). Figyelemre méltó, hogy a zenei ismeretek birtoklására vonatkozó kérdésekben nagyobb eltérés mutatkozik az átlagértékekben, mint a képesség-jellegű megoldásokban. A 16. táblázatban ezt a csoportosítás foglaljuk össze.

*16. táblázat. A zenei műveltségmérő feladatsor feladattípusainak átlag-és szórásértékei*

<i>Feladattípus</i>	<i>Sorszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
<i>1. Zenei ismeretek</i>	1.	44,44	22,75
	2.	52,80	23,77
	3.	36,60	33,61
	4.	17,35	20,21
	5.	18,27	18,91
	6.	74,47	19,68
	7.	20,23	22,68
	10.	18,07	25,74
	11.	20,49	30,58
	13.	53,30	30,90
<i>2. Zenei képességek</i>	8.	39,00	46,44
	9.	41,30	41,45
	12.	33,98	47,40
	14.	33,06	39,08

A teljes teszten mért feladatmegoldás teljesítményének átlagértéke 39,99, a hozzá tartozó szórásérték 17,62, így a táblázatban összefoglalt feladattípusok közül láthatóan a *zenei képességet* mérő feladatok egymáshoz közelítő átlagértékei közelítenek leginkább a teszt átlagához. Érdekes megfigyelnünk a csoportosított értékek közötti különbség mértékét. A táblázat 2. pontjában összefoglalt adatokból látható, hogy az eredményátlagok közötti különbség nem éri el a 10%-ot. A legmagasabb átlagértéket a vonalrendszeren való tájékozódást mérő megoldás mutatja

(9.). A 8. feladat ritmusrögtönzést és annak pontos lejegyzését tűzte a tanulók elé, a megoldás átlagértéke (38,99) mintegy megismétli a teljes teszten mért teljesítmény átlagát (39,99). A másik két válasz (12., 14. feladat) közel azonos teljesítményértéket mutat, a pentatónia felismerésére és a hangközépítésre vonatkozó kérdések megoldottsága, nehézségi foka tehát közel azonosnak bizonyult. Ez utóbbi, a zenei műveltség teszt utolsó kérdése egyúttal a képesség-jellegű feladatok legalacsonyabb megoldottságát képviseli.

A *zenei ismeretek* felmérése esetében (17. táblázat 1. pontja) a legbiztonságosabb tudást – mintegy kritériumszinten megmutatkozó elsajátítást – jelez a 6. feladathoz tartozó magas átlagérték. Ebben a kérdésben a szimfonikus zenekar hangszerének csoportosítása volt a kitűzött feladat. Ezzel ellentétesen, a legkisebb mértékben birtokolt tudást a 4. kérdés válaszai reprezentálják. A feladat táblázat kitöltését várta el a tanulóktól, melyben a zenetörténet különböző korszakainak legismertebb zeneszerzőit és műveit kellett megjelölniük műfajaik szerint. A táblázat minden egyes sorában előre megadott információ segítette a tanulót. Kirívóan alacsony továbbá az 5. és a 10. feladat megoldottsága is, ami azt jelzi, hogy a tanulók döntő része számára alapvető nehézséget okozott a helyes válasz kialakítása a zeneszerzők pályájára (5.) és a zenei alapfogalmak meghatározására (10.) vonatkozó kérésekben. A zeneelmélet tárgykörében a kvintkörön való alapvető eligazodás, tehát a hangnemek világában való tájékozódás (11.) teljesítményátlaga szintén a feladat nehézségét jelzi. Emelkedő sorrendben ezt a 7. és a 3. feladat követi, egyben tehát a feladat nehézségének csökkenését mutatja. Míg a 7. kérdés során a különböző zenetörténeti korszakok különböző műfajait kellett előre megadott szövegben kiegészítenie a tanulóknak, addig a 3. feladatban ugyanezt a témát feleletpárosító módon kellett feldolgozniuk. A második verzióban az eredményességre bizonyára befolyást gyakorolt a módszerbeli váltás, hiszen a párosítás esetében a teszt feladatkitűzése tartalmazza a helyes választ, a tanuló feladata a felismerés, míg az első esetben nem szerepel felkínált válaszlehetőség. A többi feladat körében a megoldottság a teljes teszten mért átlag feletti, ezek tekinthetők tehát könnyebbnek a tanulók számára. Emelkedő sorrendben követi egymást az 1., a 2. végül a 13. feladat. Az 1. esetében zenehallgatáshoz kötött zenefelismerés volt a kérdés, míg a második feladatban különböző műveltségterületek különböző alakjairól kellett megállapítást tenniük a teszt kitöltőinek az alapján, hogy kiket tekinthetünk közülük 19. századi alkotóknak. A 13. kérdés a magyar népzene alapvető jellemzőinek ismeretére vonatkozott, és a tudás biztonságát jelzi, hogy a teljes feladatsort tekintve a második legeredményesebb feleletet ebben a feladatban nyújtották a tanulók. A megoldottság mértékének százalékatlagát a 6. ábra tekinti át.

A zenei műveltség teszt feladatainak nehézségét, egymáshoz való viszonyát a megoldottsági mutatóik alakulása szerint követtük nyomon. A továbbiakban a feladatok belső szerkezetének megismerése a célunk. Ezen ez úton az itemek - a feladatok elemeinek - egymáshoz való viszonyát tárjuk fel. Az *itemszintű* elemzés lehetővé teszi a műveltségterületek birtoklásának pontosabb feltárását. Az itemek vizsgálata során az egyetlen releváns adatnak az átlag tekinthető, hiszen a 0/1 pontozású feladatrészek esetében a szórás az átlagból egyértelműen következik. Itemszintű elemzés során tehát az egyes feladatokon belül az átlag önmagában fontos tájékoztató adat. Ezért - bár az első feladat vizsgálata során megfigyeltük, hogy normális eloszlású a megoldottság, 50% körüli az átlag, és normális eloszláshoz közeli az eloszlás - itemszinten azonban igen változatos nehézségű elemek követik egymást. Akad olyan feladatrész, amelyet nagyon nehéznek bizonyult, pl. az 1. feladat 7. iteme, amelyet a válaszadók 15%-a

oldott meg helyesen. Ugyanezen feladaton belül a 11. feladatrészt is nagyon kevesen választották meg jól, míg a 4., 6. és 8. itemben 80% körüli, már-már az elsajátítási kritériumszint határértékén szerepelnek a megoldottság átlagértékei. Ismeretes, hogy amennyiben a 80%-os teljesítményt eléri a tanulók a nyilvánvalóan beazonosítható követelményt mérő itemeknél, akkor azt elsajátítottnak tekinthetjük (Csapó, 1978; Nagy, 1984). Az egyes itemek átlagértékeinek sorrendjében feltűnő az E-vel kiegészített számcsoportok megjelenése. Azokban az esetekben, ahol E betűjelölés kerül az átlagba - így például a 4. feladat egyes itemeiben -, az azt jelenti, hogy 0,002-es az elért átlagteljesítmény, azaz kétszer tíz a mínusz kettediken. Az E-betű tehát a kritikusan alacsony átlagértékekre hívja fel a figyelmet.

Az itemek nehézségi sorrendjének áttekintése újabb rendezőelv az itemszintű elemzés során. A kialakult rangsor feladatonkénti áttekintésével megismerhetjük a 103 itemet tartalmazó feladatsor megoldásának minőségét (ld. 16. táblázat). Elsőként, majdnem 100%-os megoldottságú feladatrésznek tekinthető a 6. feladat 1. iteme (a hegedű helyes besorolása a vonós hangszerek csoportjába), mindemellett a 15 itemet tartalmazó feladatban csupán 6 item teljesítménye szerepel kritériumszint alatt, ám ezek az értékek is 50% fölötti megoldottságot mutatnak. A jelen kutatás számára, amelyben a műveltség-konstrukció kialakulásának módjára is következtetni kívánunk, ilyen esetben felvetődik a kérdés, hogy vajon az iskolai fejlesztő munkának az eredménye-e a mért teljesítmény, vagy olyan mértékűen közismert műveltségelemről beszélhetünk, amelyet iskolai közvetítés nélkül is pontosan idéznének fel a tanulók. Amennyiben ez utóbbi folyamat érvényesül, az a műveltség alkalmazása szempontjából kedvezőnek tekinthető, hiszen igazolja a 'literacy'-értelmezés önálló tudásszerző, tudásalkalmazó funkciójának működését.

A továbbiakban az egyes feladatok belső szerkezetét, itemstruktúráját, a feladatok elemeinek egymáshoz való viszonyát ismerjük meg. A belső szerkezet elemzése során betekintést nyerhetünk a megoldások eredményessége által a birtokolt tudás és képesség mértékére, tartalmára vonatkozóan. Az 1. feladat itemeinek összefoglalását a 17. táblázat tartalmazza.

17. táblázat. A zenei műveltség feladatlapon 1. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	34,15	47,46
2.	49,21	50,04
3.	65,50	47,58
4.	77,76	41,62
5.	56,92	49,56
6.	76,71	42,31
7.	15,06	35,80
8.	74,78	43,47
9.	37,48	48,45
10.	12,78	33,42
11.	11,03	31,36
12.	21,89	41,39

A zenei műveltség teszt 1. feladata zenehallgatáshoz kötött zenefelismerés. Amint azt a kérdőív bemutatása során a II.2.2.3. pontban leírtuk, a felhangzó hat zeneműrészlet a zeneirodalom legismertebb klasszikus szemelvényeiből való, a



felhangzás időtartama a zenei téma megjelenítésétől függően 20 másodperc körüli. Az első itempár Erkel nemzeti operájából, a Bánk bánból Bánk 2. felvonásbeli áriájának (Hazám, hazám...) felismerését tartalmazta. Az elért átlagok 50% közeli értékekben mozognak, és nem mutatkozik jelentős különbség a szerző (1.) és a mű (2.) pontos megnevezése között. A másodikként kijelölt alkotás Vivaldi (3.) A négy évszak (4.) című versenyművéből a Tavasz concerto I. tételének témája. A teljesítmény növekedését mutatják a kapott adatok mind a szerző, mind pedig a mű megnevezése esetében. Az utóbbi átlagérték megközelíti a 80%-os kritériumszintet, ezzel az eredménnyel a legismertebb zeneműnek tekinthető a zenehallgatási feladatban. Kevéssel marad el ezen eredmények mögött Beethoven (5.) Örömdájának (6.) ismertsége. A zeneszerző megnevezése ismételten nehezebb feladatnak bizonyult, mint a mű címének meghatározása. A negyedikként felhangzó zenei szemelvény – Händel (7.) Messiás (8.) című oratóriumából a Halleluja kórusrészlet – esetében szélsőségesen ellentétes átlagértékek jelentkeztek a szerző és a mű azonosítása szempontjából. A 70% fölötti teljesítmény a zenemű részletének biztos ismeretét mutatja, míg a zeneszerző megnevezése 15%-os megoldottságú.

Az átlagok közötti tendenciózus eltérés ráirányítja a figyelmet a zenetanítás során a szerzők azonosításának problematikusságára. Az ötödik részlet W. A. Mozart (9.) Egy kis éji zenéjének (10.) nyitó ütemeit tartalmazza. Ez az egyedüli feladatmegoldás, ami kivételt képez a többihez képest abból a szempontból, hogy a zeneszerző helyes megnevezését illetően eredményesebbek voltak a válaszadók, mint a mű címének meghatározásában. Az utolsóként felhangzó részlet a legkevésbé sikeres megoldásokat tartalmazza, hiszen a szerző esetében (Brahms 11.) alig 10% a pontos válaszok átlagértéke, míg a mű címét (V. Magyar tánc 12.) alig 20% fölött nevezték meg helyesen. Azonban meg kívánjuk jegyezni, hogy az adatfelvétel során minden felhangzó zenemű esetében dúdolással, vezénylő mozdulatokkal és egyéb metakommunikatív gesztusokkal fejezték ki a tanulók, hogy zenei ismereteik biztonságosan felidézhető részét képezik a felhangzó zenei témák. A feladat azonban nem a pusztá felismerésre vonatkozott, hiszen bemutatott témák dallamismerete iskolán kívüli információ-átadásból is származhat (média, telekommunikáció, hangverseny, családi kör stb.). A szerzők és művek felismerése, azonosítása és pontos megnevezése valamint a tanulók zenei ismeretei közé illesztése az iskolai keretek között végrehajtott zenei nevelés során valósul meg.

A 2. feladat kérdésfeltevése az iskolai műveltséget mint tantárgyakon átívelő tudásstruktúrát jeleníti meg, összhangban a zenei műveltség I.1.1. pontban definiált értelmezésével. A feladat szerint a művelődéstörténet különböző korszakainak ismert tudósai, alkotóművészei közül azokat a személyiségeket kellett kiválasztani a tanulóknak, akik a 19. században éltek. A 2. feladat itemeinek összefoglalását a 18. táblázat tartalmazza.

18. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 2. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	73,20	44,33
2.	59,72	49,09
3.	39,40	48,91
4.	61,65	48,67
5.	73,38	44,24
6.	51,14	50,03
7.	35,55	47,91
8.	31,70	46,57
9.	67,08	47,04
10.	35,20	47,80

A feladat kialakítása során fontos szempontot kívántunk érvényesíteni, hiszen a térben (magyar és egyetemes kultúrkör) és időben (eltérő történeti korszakok) való tájékozódás képessége mellett a kultúra és a tudomány területén való eligazodás is szükségesnek bizonyult a megfelelő megoldás kialakításához. Egyidejűleg többféle tudásterületről származó ismeretek szintetizálására is szükség volt a helyes válaszok megadásához, amelyben szelekciós tényezőként tehát az időmetszet, esetünkben a 19. század szerepelt. A feldolgozás sorrendjében a három legeredményesebben meghatározott személyiségnek Shakespeare (1.), Leonardo da Vinci (5.) és Voltaire (9.) mutatkozott. Őket követi Liszt Ferenc (4.), J. S. Bach (2.) és Munkácsy Mihály (6.). Az utolsó négy személyiségre vonatkozó döntéshozatalban, hogy élhettek-e a 19. században, 30% körüli teljesítményt nyújtottak a tanulók. Ezek közül a legbiztosabban Bartók Bélát (3.) jelölték meg, őt követi Puskin (7.), majd Darwin (10.). A legnehezebb feladatnak Eiffel személyének elhelyezése bizonyult a válaszadók számára. Az eredményes itemek átlagértékeinek rangsora arról tudósít, hogy a tanulók jelenéhez közeledve egyre bizonytalanabbá válik az időben való tájékozódás, és a hozzá kapcsolódó ismertető összetársítása. Fordított megközelítésben ez azt jelenti, hogy a tanulók saját koruktól távolodva egyre pontosabb tudással rendelkeznek az egyes művelődéstörténeti periódusok kijelöléséről. Ennek a jelenségnek a felismerése szerepet játszhat az eredményes iskolai műveltségalkotás folyamatában is.

A 3. feladat megoldása során első ízben kellett a tanulóknak a meglévő zenei ismereteiket szelektálni ahhoz, hogy a helyes válaszokat megadják. A feladatsztű elemzés keretében már megismertük, hogy a 3. feladat teljesítményátlaga (36,60) a teljes teszten mért átlaghoz közelít (39,99), és ez a tendencia az egyes itemeken elért teljesítményben is megmutatkozik. A feladatkitűzés szerint négy egymást követő korszak egy-egy jellegzetes műfaji vagy formaalkotó jegyét kellett egymással társítani oly módon, hogy a felkínált válaszlehetőségek között egy „kakukktójás”, egy valótlán állítás is helyet kapott. A 3. feladat itemeinek összefoglalását a 19. táblázat tartalmazza.

19. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 3. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	42,56	49,49
2.	36,95	48,31
3.	30,82	46,22
4.	36,08	48,06

Egyetlen kronológiai kivétellel (középkor 4.) ebben a feladatban is az előző megoldás során jelentkező időkezelési probléma mutatkozott meg, hiszen legnagyobb biztonsággal a reneszánsz (1. madrigál), a barokk (2. passió), majd a középkor (4. gregorián), és végül a bécsi klasszicizmus (3. szonátaforma) sajátosságait párosították helyesen a válaszadók. Feltehető, hogy amennyiben a kérdésfeltevés nem választó feleletes, a felkínált lehetőségek hiányában még ennél is alacsonyabban alakultak volna a teljesítményátlagok. A tanulók időkezelésében a napjainktól távolodó korszakokra vonatkozó ismeretek növekvő biztonsága ismételt figyelmet érdemel a tanulási-tanítási folyamatban.

A 4. feladat a megoldások tükrében egyike a teszt legnehezebb kérdéseinek, az általánosan alacsony teljesítményátlagok is ezt támasztják alá. Ennek két oka mutatkozik egyidejűleg, hiszen – egyrészt - a feladat tartalmi szempontból is nehéz, ezt láthattuk az eloszlások elemzése során. Másfelől, a válaszadás metodikáját tekintve szintén bonyolult feladatmegoldással állunk szemben. A 4. feladat itemeinek összefoglalását a 20. táblázat tartalmazza.

20. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 4. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	10,51	30,69
2.	2,45	15,48
3.	12,08	32,62
4.	14,19	34,92
5.	67,95	46,71
6.	8,76	28,29
7.	24,52	43,06
8.	16,81	37,43
9.	22,07	41,51
10.	17,69	38,19
11.	12,08	32,62
12.	8,23	27,51
13.	11,21	31,57
14.	14,36	35,10

A feladat megoldásában a zeneirodalom területén megszerzett alapvető ismereteiket közlik a tanulók táblázat kitöltése útján. Az egyes zeneszerzők, művek és műfajok ismeretéről oly módon kell számot adni a tanulóknak, hogy a három adat közül egy a rendelkezésükre áll. Az iskolai zenei nevelés legismertebb zeneműveire kérdeztünk rá ezen a módon, így például Kodály Hány Jánosa, Schubert Pisztráng című dala vagy a zenefelismerés során már jó teljesítményátlagot felmutató Vivaldi A négy

évszak szerepelt megadott információként a rovatokban. A felvázolt struktúra szándékaink szerint arra készíti a válaszadót, hogy önmaga is ezt a rendszert követve helyezze el az ismereteit. A kapott válaszok tanúsága szerint ez a gondolkodásmód és a hozzá szükséges ismeretek előhívása nehéznek bizonyult a tanulók számára. Feltételezhető, hogy a zenei műveltségelemek tárolása nem rendszerezett a válaszadók memóriájában, így a strukturált tudást mérő kérdés megoldása a többség számára problémát okozott. Ezt igazolja, hogy a három kritikusan alacsony érték közül az egyik éppen a Vivaldi-műre vonatkozik, amelynek megoldása esetében a szerzőt ismét 70% körüli biztonsággal nevezték meg, míg a műfaj meghatározása nehézséget jelentett számukra. A másik két alacsony érték esetében egy vonósnégyes valamint egy kantáta szerzőjének megnevezése jelentett nehézséget. Belátható, hogy a műtörténeti korszakok, szerzők, műnemek és műfajok közötti biztonságos eligazodás, valamint az egymáshoz kapcsolódó ismeretek összefüggéseinek felfedezése nehézségekbe ütközik a tanulók számára. Azonban az iskolai műveltségalkotás egyik alapvető feltétele azon képességek kibontakoztatása, amelyek biztosítják az ismeretek különböző helyzetekben történő előhívását, alkalmazását, illetve az egyes tudáselemek közötti összefüggések felfedezését. A közoktatásban megvalósított zenei nevelés ezen a területen is deficitet mutat. A 14 item teljesítménye 10%-20% körüli értékek között mozog, kivételt a három 10% alatti százalékadat mutat negatív irányban, továbbá az egyetlen magas átlagérték Vivaldi mint zeneszerző helyes megnevezése kapcsán.

Az 5. kérdés megoldásának eredményei szintén megfontolásra érdemesek. A hat itemből álló feladat három közismert zeneszerző életútjának legjellegzetesebb állomásait tünteti fel, amelyek alapján a tanulóknak meg kell adnia a szerző nevét és megjelölni a korszakot, amelyben élt és alkotott. J. S. Bach, Erkel Ferenc és Giuseppe Verdi életútja címszavakban és fő műveik megjelölésével a 20%-os teljesítményküszöböt érte el a tanulók teljesítményében. Kivételt képez Erkel Ferenc alakjának (60%) felismerése, és Verdi romantikus besorolásának eredményességét/eredménytelenségét (6,66%). Az 5. feladat itemeinek összefoglalását a 21. táblázat tartalmazza.

*21. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 5. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)*

<i>Itemszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1.	20,32	40,27
2.	13,84	34,56
3.	60,95	48,83
4.	14,01	34,74
5.	14,19	34,92
6.	6,66	24,95

A feladatmegoldás eredménytelensége több jelentést hordoz egyidejűleg a zenei nevelés gyakorlatát illetően. Egyfelől visszajelzi a zenetörténeti mozzanatok megtanításának alacsony színvonalát, másrészt azonban felvet egy másik irányú megfontolást. Mint azt az alaptantervi előírások összefoglalása során beláttuk, a zenei fejlesztésre a tantervi keretek között fordítható időtartam heti 45 percen számos képességtérület osztozik. Ezen idő alatt a tanulók különböző tevékenységi formákat valósítanak meg az énekórán. Célszerűnek mutatkozik a tanítási óra részterületeit a tevékenység eredményessége szempontjából úgy strukturálni, hogy a rendelkezésre álló

idő alatt a leghatékonyabb fejlesztés mehessen végbe mind a zenei ismeretek mind a zenei képességek fejlesztése területén. A kevésbé hatékony - esetünkben a zeneszerzők életrajzára vonatkozó - ismeretek tanítása a jelenlegi módszerek alkalmazása mellett a kapott válaszok alapján voltaképpen elvesztegetett időnek mutatkozik.

A 6. feladat a teszt legeredményesebben megoldott része. A feladatszintű elemzés során kitértünk arra az eshetőségre, hogy ezen teljesítmény mögött mennyiben állhat az iskolai fejlesztő tevékenység eredményessége, esetlegesen az iskolán kívüli ismeretszerzés egyéb forrásainak hatása. Az 6. feladat itemeinek összefoglalását a 22. táblázat tartalmazza.

22. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 6. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	97,37	16,01
2.	95,80	20,08
3.	63,57	48,16
4.	67,08	47,04
5.	90,72	29,04
6.	66,02	47,40
7.	95,97	19,68
8.	75,13	43,26
9.	71,80	45,03
10.	85,29	35,45
11.	51,49	50,02
12.	71,63	45,12
13.	74,43	43,66
14.	53,77	49,90
15.	56,92	49,56

A tesztfeladatban itemszinten nyert teljesítményátlagok 51% és 97% közötti értékeket ölelnek fel. A feltett kérdés a szimfonikus zenekar tizenöt hangszerének besorolását várta el hangszercsaládok szerint. A megoldásnak – mint azt a feladatleírás során említettük – nem része a hangszerek felismerése, esetünkben pusztán csoportosítást kellett végrehajtaniuk a tanulónak. A legtöbben, szinte 100%-os megoldást nyújtva a hegedűt sorolták be helyesen. Ezt követi a cintányér (95,97), az üstdob (95,80), a trombita (90,72), a nagybőgő (85,29), triangulum (75,23), a brácsa (74,43), a kürt (71,80), és a fagott (71,43). A 60% körüli teljesítményátlagot a gordonka (67,08), az oboa (63,57) és a harsona (66,02) besorolásával értékeli a tanulók. A három legkevésbé azonosított hangszer a tuba (56,92), a fuvola (53,77) valamint a klarinét (51,49). Érdekesnek tekinthető, hogy a szimfonikus hangszerek legváltozatosabb hangszíneit produkáló instrumentumokat a felsorolás második felében találjuk, míg a legismertebbek között helyezkedik el a cintányér vagy a triangulum. Ezek a ritmushangszerek sokkal inkább az énekórán használatosak, mint a szimfonikus zenekarban, ez pedig arra enged következtetni, hogy kevés előismeret, hangversenytapasztalat és szimfonikus hangzásélmény áll a válaszok mögött ahhoz, hogy a tanulók biztonsággal állapítsák meg például a fuvaláról, hogy a fafúvósok családjába tartozik annak ellenére, hogy fémötvözetből készül. A három hangszercsalád esetében a megoldások alakulása szerint leginkább a vonósok, legkevésbé pedig a fafúvósok körét

képesek pontosan meghatározni a tanulók. A hangszerek felismerése hangzásuk alapján a későbbiekben részét képezi a nagymintás mérést kiegészítő laboratóriumi vizsgálatnak, amelynek anyagát és menetét a II.2.2.2. pontban már ismertettük.

A 7. feladat ismét zenetörténeti tájékozottságot feltételezett a megoldásban, és az egyes itemeken elért átlagértékek pontosan jelzik az alkalmazott tudás minőségét. Az 7. feladat itemeinek összefoglalását a 23. táblázat tartalmazza.

23. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 7. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	40,46	49,12
2.	31,35	46,43
3.	53,06	49,95
4.	9,80	29,77
5.	6,31	24,33
6.	8,58	28,03
7.	4,73	21,24
8.	7,53	26,41

A nyolc itemből álló feladat közül öt kritikusan alacsony megoldottságot mutat. A teszt korábbi feladatai esetében már beláttuk, hogy a rendszerbe foglalható, strukturált tudást és tájékozódási képességet feltételező itemek esetében a megoldottság igen alacsony átlagértékek körül mozog. Ezzel együtt azt is megfigyeltük a történetiséget érintő feladatok vizsgálata során, hogy az időben való eligazodás tendenciája a korábban bekövetkező zenetörténeti események esetében eredményesebb. Nem meglepő tehát, hogy ebben a feladatmegoldásban mindkét tapasztalat megismétlődik.

A feladatleírás szerint egy zenetörténeti tárgyú mondat hiányzó kifejezéseit kell kiegészíteni. A négy egymást követő korszak kronologikus egymásutánjában a középkortól kezdve a reneszánsz koron és a barokkon át a bécsi klasszikáig. A gregorián (1.) egyszólamú (2.) latin nyelvű (3.) kiegészítések még átlagos és átlag feletti teljesítményt mutattak 31%-53% közötti átlagértékekkel, ám az őket követő, időben előre haladó korszakok és a hozzájuk rendelt ismeretek megnevezése igen problematikusnak tekinthető. Ezek sorrendben a madrigál (4.), a motetta (5.), a barokk operából a recitativo (6.) és az ária (7.), majd a klasszikus szonátaforma (8.). A feladatmegoldásokban rejlő alapvető szakmai ismeretek felidézhetősége nagymértékben tehát sikertelennek mondható. Érdekes megjegyeznünk, hogy a középkor zenéjének alapjait, amelyet még középiskolás éveik elején sajátítanak el a tanulók, mennyivel alaposabban ismerik, mint a későbbi évek alatt megtanultakat. Ez a felismerés szintén fontos információhordozó a zenei nevelés területén tevékenykedők számára. A műveltségmérő feladatsor kritériumainak kialakítása során a I.3.2.2. pontban már ismertettük, hogy a követelményeket a Nemzeti alaptanterv elvárásaihoz igazítottuk. A zenei műveltségalkotás szakmai minimumát tartalmazó kérdésekben a teljes teszten mért átlag alatti értéket mutat a tanulók teljesítménye. Amennyiben az eredményesség növelése érdekében fellazítanánk a követelményeket, úgy a kapott eredményt tartalma szerint már nem tekinthetnénk műveltségnek, hiszen nem hordozná a törvény által előírt szakmai minimumot. A zenei nevelés előtt álló másik lehetséges út a megtanítási stratégiák alkalmazásának irányába mutat.

A 8. kérdés a zenei ismeretek tartományából a képességek területére tevődik át. A ritmikai feladat egyszerűsége alapján az általános iskola alsó tagozatán is megállná a helyét. A feladatkitűzés szerint páros, kétnegyedes lüktetésben három ütem terjedelmű ritmusalakulatot kell rögtönöznie a válaszadónak. Mindezt a tanult jelrendszer alkalmazásával egyszersmind le is kell jegyeznie, ezzel számot adni a zenei írás területén való jártasságáról. Mivel az itemek minden pontosan kifejezett negyed értékre vonatkoznak, így lépésről lépésre nyomon követhető a tanulók ritmikai gondolkodása. Az 8. feladat itemeinek összefoglalását a 24. táblázat tartalmazza.

24. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 8. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	40,81	49,19
2.	40,28	49,09
3.	39,58	48,94
4.	39,23	48,87
5.	37,30	48,40
6.	36,78	48,26

A megoldások itemszintű áttekintése reprezentálja, hogy az átlagértékek egymáshoz közelítenek, minőségét tekintve pedig a teljes teszten mért átlagot járnak körbe (39,99%). Ugyanakkor feltűnő, hogy a szórásértékek úgyszólván megegyezők a zenei ismereteket mérő itemekkel. A három kétnegyedes ütembe rendezett ritmusképlet pontos jelölésének csökkenő eredményessége a figyelem lankadását és az időben való előrehaladással párhuzamosan a bizonytalanság növekedését egyaránt jelzi. A teljesítményátlagok elrendeződése ugyanis rangsort képez, fokozatosan csökkenő értékek felé halad. Ez azt jelenti, hogy minden egyes ritmusképlet kifejezése bizonytalanabb, mint az előtte álló értéké. A zene lineáris dimenziójában haladva tehát lépésről lépésre egyre bizonytalanabbá válnak a válaszadók a zenei gondolkodásban. A zenei alkotóképesség vizsgálata során a ritmus és dallam szétválasztását alapvető tényezőnek tekintettük a tanulók számára az eredményesség szempontjából. A 8. feladat esetében tehát nem nehezíti, nem bonyolítja a dallam jelenléte a zenei gondolkodást, elegendő a válaszadónak a ritmikai dimenziót nyomon követnie. Mint korábban említettük, és a teszt feladattípusainak bemutatása során már beláttuk, a tesztalapú mérés inkább alkalmas az állandósult tudás mérésére, mint a képességmérés megvalósítására. A feladatszintű elemzés során azt is megismertük, hogy a képesség-jellegű kérdések megoldása során sokkal egyenletesebb teljesítményátlagokat értek el a tanulók, mint a zenei (zenetörténeti, zeneirodalmi, zeneelméleti) ismeretek alkalmazása során. A ritmusalkotó képesség bemutatása mint a zenei időben való tájékozódás reprezentációja ugyanezt a megállapítást támasztja alá. Továbbá ismételt felvetődik a kérdés, amelyet a zenei nevelés eredményességét feltáró hatásvizsgálatokból megismertünk, és amelyik a zenei fejlesztés szociokulturális hátránykompenzációját érinti. Jelen vizsgálatunkban ugyanis megfigyelhető, hogy a feladatok megoldottságát mutató eredményátlagok esetében sokkal kiegyenlítettebb képet mutatnak a képesség működtetéséhez kötött itemátlagok, mint a tudásmérő tesztelemelek. Ebből az következik, hogy az iskolában megszerezhető tudás sokkal inkább nivelláló tényező az eredményességben, mint a birtokolt és fejlesztett képesség. Az elméleti áttekintés során már kitértünk a iskolai tevékenység társadalmi különbségeket újratermelő hatására az

I.1.2. pontban A I.3.1.3. szövegegységben pedig bemutattuk a Kodály-koncepció szerint megvalósított zenei nevelés alkalmazása során érvényesülő hatást a kulturális és szociális tényezőkől adódó hátrány leküzdésére vonatkozóan. Mindkét kutatási eredmény tartalmával összhangban áll a 8. feladat itemszintű elemzéséből levont következtetés, amely szerint a zenei képességfejlesztésnek a szocioi-kulturális hátrányokból eredő különbségek kiegyenlítésére irányuló hatása mutatkozik meg.

A 9. feladat szintén a zenei írás-olvasás területéről származik. Ebben az esetben azonban a vonalrendszeren való tájékozódást tűztük ki célul, ahol a zene térbeli mozgását követhetjük nyomon. Az 9. feladat itemeinek összefoglalását a 25. táblázat tartalmazza.

25. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 9. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	59,89	49,05
2.	38,70	48,75
3.	38,00	48,58
4.	34,68	47,64
5.	35,20	47,80

Az itemek átlagértékei ugyanazt a tendenciát mutatják, mint azt a ritmusalkotó feladatmegoldás lépéseinek esetében tapasztalhattuk. Az öt itemből álló feladat átlagértékei az utolsó két itemtől eltekintve itempáronként lépcsőzetesen csökkenő tendenciát mutatnak, és a teljes feladatsor tesztátlagát járják körül. A feladatkitűzés szerint az üres vonalrendszert kellett a tanulóknak a violinkulcs szabályos elhelyezésével megnyitniuk azaz értelmezniük, majd két zenei hangot abszolút magasságban elhelyezniük. A feladatot ebben az esetben nem nehezítette a ritmika, szerepelt azonban mindkét módosító jel, amelynek helyes ábrázolása szintén a követelmények közé tartozott. A megoldás a violinkulcs (1.) rajzolása esetében 50% átlagértéket mutat, ezzel a legeredményesebb iteme a feladatnak. A teljesítményátlagok a *fisz''* és a *bé'* hangok jelölése esetében szinte azonosak. Az átlagok alakulása a vonalrendszeren elfoglalt hely (3.; 5.), és a módosító jelek – egy kereszt és egy bé - (2.; 4.) szabályos elhelyezésének nehézségeit mutatják. Feltűnő az átlaghoz tartozó szórásértékek homogenitása és az átlagértékek tendenciáját követő mozgása is.

A 10. feladat új zenei műveltségterületet érint a kérdéssorban. Ebben a feladatban a leggyakrabban felmerülő zenei alapfogalmak, zenei jelölések ismeretéről kell számot adni a tanulóknak. Az 10. feladat itemeinek összefoglalását a 26. táblázat tartalmazza.

26. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 10. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	16,64	37,27
2.	28,72	45,29
3.	20,67	40,53
4.	11,56	32,00
5.	16,81	37,43
6.	14,01	34,74



Bár a felsorolt fogalmak és jelölések mindegyike a zene területéről származik, ennek ellenére olyan mértékben ismert és használatos kifejezésekről beszélhetünk, amelyeket az élet más területein is gyakran alkalmaznak fantázianevek, reklámszövegek, termékmegnevezések megjelenítésére. Ezzel szemben feltűnő az itemek teljesítményátlagának egyöntetűen alacsony értéke, amelyet a feladatszintű áttekintés táblázatában a második leggyengébb teljesítményként tüntettünk fel. Érdekesnek tekinthető továbbá az a tény, hogy, míg a legnehezebb feladatként megjelölt 4. számú táblázatkitöltés valóban kognitív erőfeszítést kívánt a tanulóktól, addig ez a kérdés pusztán a jelentésazonosító gondolkodást kérte számon. A hat egymást követő zenei kifejezés, utasítás, jelölés esetében a legeredményesebben, a mindössze 28,72% átlagértéket mutató item, a „mf” – mezzoforte (2.) - megfejtése sikerült, ezt követi az „Andante” (3.), az „a capella” (5.), az „Allegro” (1.), a „Rubato” (6.) végül az „Op.” – opusz (6.) – értelmezése. Figyelmet érdemlő és egyben várakozásainkkal ellentétesnek tekinthető, hogy ezek a kifejezések milyen kis mértékben részei a tanulók zenei műveltségének, beleértve a zenét tanulók és az ének-zenét speciális tanrend szerint tanulók körét is, annak ellenére, hogy a zenei eredetű fogalmak a közéletben más jelentésben is elterjedtek és úgyszólván mindennaposak.

A 11. feladat zeneelméleti ismeretek feltárására törekszik. Ebben az esetben a hangnemek világában való eligazodás kérdésében a legalapvetőbb tudást kívánjuk felmérni. A 11. feladat itemeinek összefoglalását a 27. táblázat tartalmazza.

27. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 11. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

Itemszám	Átlag	Szórás
1.	30,47	46,07
2.	24,34	42,95
3.	21,37	41,02
4.	18,39	38,77
5.	14,36	35,10
6.	14,01	34,74

A zenei írás, olvasás azaz a jelrendszer kódolásának és dekódolásának elengedhetetlen feltétele a hangnemek ismerete. Ennek birtoklása nélkül nem lehetséges a zene kottaképben való rögzítése (kódolása) valamint a kotta olvasása (dekódolása) és értelmezése. Esetünkben tehát olyan ismeretek biztonságos birtoklásáról esik szó, amelyik nélkül a kottaolvasás képességfejlesztő tevékenysége nem mehet végbe. Jelen kutatásunk elméleti háttérének megrajzolása során már szót ejtettünk a zenei befogadás értelmező szerepéről, párhuzamba állítva a szövegolvasás és szövegértés kérdésével. A zenei műveltség szempontjából tehát alapvető, hogy milyen mértékben kerülhetünk közel az értő befogadás állapotához. A teljesítményátlag értékei minden item esetében a teljes tesztátlag alatti eredményeket mutatnak, így a kapott eredmények a kérdésre adott válaszként azt jelzik, hogy tanulóink közeledés helyett távolodnak a zeneértővé válás folyamatától, esetünkben a kódolás/dekódolás képességétől. A hangnemiség problémája a zeneértés szempontjából a kottaolvasáson túl is alapvető kérdés, hiszen a művek a szerző által választott hangnem tekintetében különböző jelentések hordozói, amelyet a hangnemi kitérések – modulációk – tovább árnyalnak. A 30% -14% közeli itemátlagok a feladat nehézségét mutatják, amelyben a párhuzamos dúr és moll hangnemek megnevezését és előjegyzéseik számbavételét kértük. Nem meglepő, hogy az előjegyzés

nélküli hangnem, a C-dúr (1.) megállapítása történt a legeredményesebben 30%-os megoldottságot mutatva, amely megközelíti a teljes teszten elért átlagot, majd párhuzamos hangneme, az a-moll (2.) következik. Harmadikként a G-dúrhoz tartozó físz (3.) előjegyzés szerepel, majd párhuzamos moll hangneme, az e-moll (4.). Az előjegyzések számának növekedésével arányosan csökken a helyes megoldások száma, ezt az elért átlagértékek mutatják, így a bé és esz előjegyzések megnevezése (5.), valamint a hozzájuk tartozó dúr hangnem, a Bé-dúr (6.) megjelölése. Az átlagértékek ebben a feladatban is csökkenő sorba rendeződnek a feladatkitűzés nehézsége szerint. Mint tudjuk, a hangnemek rendszerét a kvintkör foglalja össze, melynek szerkezete logikusan építkező struktúrát alkot. Működésének megismerése fontos eleme a zenetanításnak, ám a rendszer szisztémáját a tanulók döntő többsége nem látja át. Esetükben a hangnemek paramétereinek meghatározása pusztán magolás útján valósul meg, ez pedig folyamatos gátját képezi a pontos felidőzésnek és megértésnek. A gyenge eredményű feladatmegoldás mögött feltételezhetően ez a jelenség is megtalálható.

A 12. kérdés a feladatsor egyetlen egytemes feladata. A szolmizációs nevek által megjelenített hangsor felismerése és megnevezése az átlagos, 30% fölötti értéktartományban szerepel. A 12. feladat itemének adatait a 28. táblázat tartalmazza.

*28. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 12. feladata itemének teljesítményátlaga (%)*

<i>Itemszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1.	33,98	47,40

A hangsort betűkottával jelenítettük meg, tehát a vonalrendszeren való mozgás olvasásával nem terheltük meg a feladatot. Ebben a válaszadásban nagyobb biztonsággal teljesítettek a tanulók, mint az előzőben számon kért hangnemek megnevezése során. Az eredményesség mögött egyéb tapasztalatok is állhatnak: az ötfokú lá-pentaton (1.) hangsor minden bizonnyal ismerős zenei világot jelent a tanulók számára, hiszen a kisgyermekkori zenei fejlesztés legnagyobb része ebben a tonális közegben zajlik. Mivel a feladathoz nem tartozik hangzsfelismerés, feltételezhető, hogy a válaszadók a hangkészlet skálalépéseinek megidőzésével belső hallás útján, „magukban” is énekelték a lá-pentaton hangsort a megoldás során.

A 13. feladat a magyar népzeneire vonatkozó jellemző stílusjegyeket foglalja össze. Ahogyan ezt a I.3.1. pontban összegeztük, a Kodály által kialakított zenei nevelési koncepció egyik pilléréként tekintünk a magyar népzenei hagyományra, melynek dallamkincsét a szerző zenei anyanyelvként nevezi meg, és illeszti a zenei nevelés folyamatába. A közoktatás keretei között megvalósított zenei nevelés ennek szellemében a kisgyermekkortól a középiskoláig minden korosztály számára megteremti a népzene megismerésének lehetőségeit. A 13. feladat itemeinek összefoglalását a 29. táblázat tartalmazza.

*29. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 13. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)*

<i>Itemszám</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
1.	71,63	45,12
2.	58,14	49,38
3.	44,48	49,74
4.	36,43	48,16
5.	63,57	48,16
6.	45,53	49,84

A népzene tanításának relatíve eredményes voltát a zenetörténeti feladatokhoz képest az itemátlagok megfigyelhető emelkedése jelzi. A régi stílusú népdalok ereszkedő dallamvonalának (1.) felismerése 70% körüli értéket mutat, ami az ismeret kritériumszinthez közelítő elsajátítását jelzi. Ezt a kupolás dallamszerkezet (5.) megnevezése követi, tehát a magyar népdalok alapvető formai jellemzőivel a válaszadók jelentős hányada tisztában van. A magas szótagszámú sorok (2.) helyes besorolása, az ötfokúság megállapítása (6.) – az előző feladatmegoldással összhangban – 40% fölötti értékeket képviselnek. Az utolsó két item szintén tematikus párt alkot, az előadásmód kérdését érinti, ám ennek a megjelölésében voltak legkevésbé biztosak a tanulók (Parlando előadásmód 3., kötött tempó 4.). A népzenei tananyag – mint azt az előzetes mérés adatalemzése során feltártuk – nemcsak a zenei ismeretek megtanításának eredményességében hordoz pozitív értékeket. Az előzetes mérés adatfeldolgozása során már megtapasztaltuk, hogy az énekóra részterületeinek kedveltségét tekintve a daléneklésben megtestesülő aktív zenei tevékenység napjainkban is képes a tanulókat zenei élményben részesíteni, így a tantárgyi attitűd negatív tendenciájára hatást gyakorolni.

A zenei műveltség teszt feladatsorának utolsó darabja a 14. kérdés. Típusát tekintve képesség-jellegű tudást kér számon, a hangközök ismeretét és felépítését tűzi ki feladatként. A tanulók a válaszadás során bizonyítják a hangközök ismeretét, így a zenei távolságok reprodukálásának képességét. A megoldandó feladat ugyanis hangközök – különböző zenei hangok távolságok relációja – építését kéri megadott szolmizációs hangokra. A feladat megfogalmazásakor a szolmizációs és az abszolút megnevezés egyaránt felmerült, de a tapasztalatok azt bizonyították, hogy a zenét tanulók számára könnyebb a szolmizációs hangok szerint való zenei gondolkodás, mint az abszolút nevek absztrakciója szerinti. Így a feladatot szolmizációs jelek alkalmazásával jelöltük ki. A 14. feladat itemeinek összefoglalását a 30. táblázat tartalmazza.

30. táblázat. A zenei műveltség feladatlap 14. feladata itemeinek teljesítményátlagai (%)

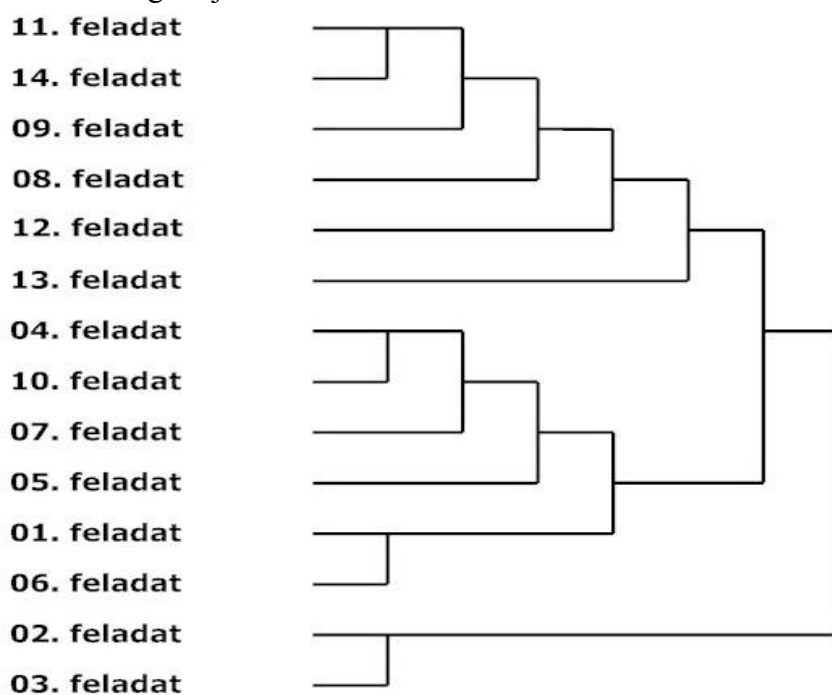
Itemszám	Átlag	Szórás
1.	37,13	48,36
2.	33,80	47,34
3.	34,15	47,46
4.	27,15	44,51

A feladatmegoldás itemszintű elemzése ismételten azt mutatja, hogy a képesség-jellegű kérdésekre adott válaszokban sokkal egységesebb a tanulók reagálása, mint a zenei ismeretek esetében. A 27%-37% között elhelyezkedő átlagértékek esetében figyelemre méltó, hogy – bár a feladat nem könnyű, - a megoldások inkább a 30% irányába mutatnak, nem lefelé törekszenek. Közülük a legkönnyebb feladatnak a felfelé lépő nagy terc *n3* (1.) lépés kiszámítása volt, ezt követi a szintén felfelé lépő tiszta kvint *t5* (3.), majd a lefelé lépő kis szekund *k2* (2.), végül a szintén lefelé lépő tiszta kvart *t4* (4.).

A 103 itemből álló, középiskolás tanulók zenei műveltségét mérő feladatsor tehát a fent részletezett zenei területeket tekinti át, amelynek során a leíró statisztikai mutatók, az eloszlások és az átlagok elemzése által következtethetünk a feladatok nehézségi fokára, ezzel együtt a megszerzett tudástartalom minőségére is.

### 2.1.3. A zenei műveltség teszt empirikus szerkezete

Az előbbieken a műveltségteszt feladatainak megoldottsági mutatóit tekintettük át. Ezt követően a feladatsort alkotó kérdések egymáshoz való viszonyát, tehát a teszt *empirikus szerkezetét* kívánjuk megismerni. Ezt a műveletet feladatokra vonatkozó klaszteranalízis alkalmazásával hajtjuk végre annak érdekében, hogy eldönthetővé váljon, meddig szignifikáns a tesztfeladatok egymáshoz fűződő kapcsolata. A mérőeszköz strukturális analízise tehát megmutatja, hogy mennyire bizonyult erősnek a feladatsor koherenciája. A korreláció-számításra épített vizsgálat során, a teszt belső szerkezete elemzésekor a legtávolabbi szomszéd módszerét alkalmazzuk, mivel tapasztalatunk szerint szoros összefüggésrendszer esetén jól láthatóan elkülönülő hasonlósági csoportokat tartalmazó dendrogramot kapunk. A csoportképzés során döntésünk értelmében a csoportosítani kívánt tesztfeladatokat az egymáshoz képest leginkább különböző voltuk alapján rendezzük csoportba a teszten elért eredmények alapján. Így az egymáshoz képest meglévő távolság képez hasonlósági csoportokat (Falus és Ollé, 2008). Esetünkben, a tudásszint-mérés során azt várjuk, hogy a teljes feladatsorra vonatkozóan szignifikáns korrelációra épül a kapcsolat. A hierarchikus klaszteranalízis dendrogramját a 4. ábra tartalmazza.



4. ábra.

#### *A zenei műveltség teszt feladataira vonatkozó klaszteranalízis*

A 14 feladatot tartalmazó teszt feladatai három egymástól jól elkülönülő klaszter hasonlósági csoportot alkotnak. Az első fűrt, tehát a 14, 11., 9., 8., 12., 13. feladatok által létrehozott hasonlósági csoport, szoros kapcsolódást mutat. A klaszteranalízis rendeződése során feltételezhető, hogy ha két feladat azonos hasonlósági csoportba tartozik, annak leggyakrabban tartalmi oka áll fent, de előfordulhat feladattípus szerinti, vagy más diagnosztikus szempont alapján kialakult rendeződés is.

A csoporton belül a 11. és a 14. feladat kapcsolódása a lehető legszorosabb, ez a két kérdés a zenei *hangnemek* (11.) és a *hangközök* (14.) viszonyát tárja fel. A 9. és a 8. feladat kapcsolata szintén nagyon erős, ugyanazon kérdés két oldalát vizsgálják, hiszen a zenei lejegyzés területén a *ritmika* (8.) és a *hangmagasság* (9.) ábrázolását tartalmazzák. A 12. feladat szintén zeneelméleti kérdés, az *ötfokú hangsor* felismerésére vonatkozik. Ez az öt feladat valóban szoros tartalmi kapcsolatban áll egymással, melyet a népzenei ismeretet tartalmazó feladat (13.) egészít ki hatodikként. A fűrtbe rendeződés jól mutatja, hogy a feladatok közül ebben az egységben döntő mértékben a képesség-jellegűek tömörülnek.

A második feladathalmaz 4., 10., 7., 5., 1. és a 6., szintén hat feladatból álló klaszterfűrt, és ezen belül a 4. és a 10. feladat kapcsolódása tekinthető igen szorosnak. A két feladat (4. és a 10.) a legnehezebben megoldhatónak mutatkozott az eredmények megismerése tükrében, és ugyanez ismétlődik 7., és az 5. feladat esetében is, amelyek megoldása az előbbiekhöz hasonlóan szintén nehézséget okozott a tanulók számára. Így tehát közöttük a megoldottsági szint kérdésében jelentkezik a rokoníthatóság. A leíró statisztikai elemzés feladatszinten és itemszinten egyaránt megmutatta, hogy ezeknek a feladatoknak az esetében a teljes teszten mért teljesítményátlag alatti megoldások szerepelnek jelentős mértékben. Mivel azonban ehhez a klasztercsoportozáshoz tartozik az 1. és a 6. feladat is, amely a két legeredményesebben teljesítő kérdés a tesztben, ezeket nem a megoldottság alacsony szintje, hanem a témaazonosság köti össze a fűrt többi alkotóelemével. Ebből következően a második hasonlósági csoport esetében a tartalmi hasonlóság kérdése tekinthető a legerősebb kapcsolatteremtő erőnek. Feladattípusok szempontjából tehát a második hasonlósági csoportban a tematikus rendeződést azok a feladatok alkotják, amelyekben *zenetörténeti*, *zeneirodalmi*, *ismereteket*, *fogalmakat* kellett a tanulóknak megszerezniük. Ebben az egységben, szemben az előző fűrt feladattípusaival, az ismeret-jellegűek kérdések lépnek kapcsolatba egymással.

A dendrogram ábráján található egy harmadik hasonlósági csoport is, a 2. és a 3., - a többi feladattól eléggé elkülönülve -, ők azonban egymással sem állnak igazán szoros kapcsolatban, ezért ez a két kérdés önálló feladatnak tekinthető. A feladatkitűzés alátámasztja ezt az elkülönülést, mert a zenei műveltség teszt összeállításában a 2. feladat esetében a zene körén túlmutató ismeretek alkalmazására kerül sor a feladatmegoldásban. A megoldottság mértékét tekintve a 3. feladat is nehéznek bizonyult, benne domináns a 25-50%-os megoldások aránya. Így a két feladat megoldottsága azt mutatja, hogy a tanulók fejében valószínűleg hasonló nehézségű és egymáshoz közeli tudásrendszerekről lehet szó.

Az empirikus szerkezet klaszteranalízisét követő lépésben a feladatokra vonatkozó *regresszió-analízist* hajtjuk végre. A feladatokra vonatkozó regresszió-analízist a 31. táblázat tartalmazza.

31. táblázat. A zenei műveltség teszt feladatokra vonatkozó regresszió-analízis

Függő változó: összpontszám	$r$	$\beta$	$r \cdot \beta$ (%)
1. feladat	0,726	15,0	10,9
2. feladat	0,433	13,1	5,7
3. feladat	0,401	7,4	3,0
4. feladat	0,774	15,6	12,1
5. feladat	0,608	6,2	3,8
6. feladat	0,636	16,3	10,4
7. feladat	0,731	10,0	7,3
8. feladat	0,692	15,3	10,6
9. feladat	0,730	11,4	8,3
10. feladat	0,767	8,5	6,6
11. feladat	0,763	11,4	8,7
12. feladat	0,492	2,6	1,3
13. feladat	0,522	10,2	5,3
14. feladat	0,711	8,6	6,1

Az  $r \cdot \beta$  szorzatából az látható - összefoglalóan az egész tesztre érvényesíthetjük -, hogy a feladatok megmagyarázott varianciaértékei 1,3 és 12,1% között mozognak. Ezt kiegyensúlyozottnak tekinthetjük, tehát nem szerepel olyan feladat, amelyiknek ne lenne szignifikáns hozzájárulása a zenei műveltség teszt eredményességéhez, és nincs olyan sem, amelyik túlságosan „elvinné”, azaz magához idegenítené az egész feladatsort. Ebben az esetben tehát nem pusztán a feladatokon elérhető pontszámokról esik szó, hanem arról az összehasonlításról, hogy az adott feladatot megoldók általában az egész teszten is jól teljesítenek-e vagy nem. A regresszió-analízis közlésének ismerünk olyan megközelítését is, amelyben az  $r$ , a  $\beta$  és az  $r \cdot \beta$  mellett még a  $r \cdot \beta$ -ra vonatkozó szignifikancia eredményének közlése is megtörténik, más megközelítésben pedig az  $r \cdot \beta$  megmagyarázott varianciaérték elnevezése „hatás”. Vizsgálatunk során, döntésünk értelmében, az  $r$ -t, a  $\beta$ -t és az  $r \cdot \beta$ -t százalékértékben egész szám és egy tizedes pontossággal közöljük. Mint említettük, az  $r$  értéke a függő változó és az adott feladat közötti korreláció, a  $\beta$  pedig a regressziós modellben az adott független változóra jutó regressziós együttható, az  $r \cdot \beta$  szorzata a feladatok megmagyarázott varianciaértékeit reprezentálja. Ilyen módon áttekintve a táblázatban foglalt regressziós értékeket, a 4. feladat esetében találhatjuk a legmagasabb,  $r \cdot \beta$ -hoz tartozó adatot. Ez azt jelenti, hogy amennyiben egyetlen feladatot tarthatnánk meg a zenei műveltség tesztből, akkor ezt tekinthetnénk a legtipikusabb zenei műveltségfeladatnak. Meg kívánjuk jegyezni, hogy a megoldottság mértékét tekintve ez a kérdés mutatkozott a legnehezebbnek a tanulók számára, így a teljesítményátlag ebben az esetben volt a legalacsonyabb, és az eloszlás alakulása is ugyanerről tanúskodott, jelentős mértékben balra ferdült, az alacsonyabb értékek irányába. Hasonlóan alakul, az egész tesztre vonatkozóan hasonlóan működik az első kettő, valamint a 6. és a 8., feladat is, ennek a négy kérdésnek tíz százalék fölötti a megmagyarázott varianciája. A 12. feladat - amely a teszt egyetlen egyitemes kérdése - rendelkezik a legkisebb megmagyarázott varianciaértékkel, ennek okait az  $r \cdot \beta$  szorzatában látjuk, hiszen az  $r$  értéke önmagában nem alacsony, 0,49. A hozzá tartozó  $\beta$  azonban alacsony (2,6), a többi feladat „elszívja előle” a megmagyarázott varianciát. Összefoglalóan tehát a 12. feladat kevésbé járul

hozzá az összpontszámban a tanulók között meglévő különbségek megmagyarázásához. Másképpen úgy is értelmezhetjük, hogy ha ezt a feladatot elhagynánk, nem módosítaná jelentősen a zenei műveltség teszt eredményét. Tartalmi megközelítésben pedig azt mondhatjuk, hogy azt a tudást, amit a 12. feladat mér, az olyan területre vonatkozik, amit valamelyik másik feladat is mér, ámde eredményesebben.

Következő feladatunk a *lépésenkénti regresszió-analízis* azaz itemszintű variancia-analízis megvalósítása, amelynek segítségével lépésekben kívánunk eljutni addig a mozzanatig, amíg néhány item a teljes teszt 95%-nak teljes varianciáját megmagyarázza. A kapott eredmények ezt mutatják, hogy a végrehajtott lépésenkénti regresszió-analízis (*Stepwise*) eszközével a zenei műveltség teszt itemszintű variancia-elemzése során 12 lépésben értünk el a 95%-os megmagyarázott varianciához. Ez azt jelenti, hogy amennyiben az itemek egymástól függetlenül is értelmesek lennének – ez alatt formai értelmességről is beszélhetünk –, akkor ez a lépésenkénti modellbe belekerülő 12 item önmagában képes hordozni a teljes pontszám varianciájának 95%-át. Ebből az következik, hogy amennyiben le kellene rövidítenünk a teszt feladatának számát, és ha ez a művelet formailag és tartalmilag lehetséges volna, akkor végeredményben a 103 itemes teszt 12 itemre redukálható.

Az egyes feladatok itemeinek teljes tesztre vonatkozó magyarázó erejét *regresszió-analízis* segítségével mutathatjuk ki. Így itemszinten nyerhetünk betekintést a feladatelemek egymásra gyakorolt hatásának alakulásába. Az első feladat itemein végrehajtott regresszió-analízist a 32. táblázatban foglaljuk össze.

32. táblázat. Regresszió-analízis az 1. feladat összpontszáma mint függő változó és az 1. feladat itemei mint független változók bevonásával

Függő változó: 1. feladat	$r$	$\beta$	$r\beta$ (%)
1. item	0,616	17,4	10,7
2. item	0,576	18,3	10,5
3. item	0,634	17,4	11,0
4. item	0,612	15,2	9,3
5. item	0,572	18,2	10,4
6. item	0,477	15,5	7,4
7. item	0,523	13,1	6,9
8. item	0,361	15,9	5,7
9. item	0,459	17,7	8,1
10. item	0,522	12,2	6,4
11. item	0,486	11,5	5,5
12. item	0,519	15,2	7,9

Az elemzés során az első feladat összpontszámát mint függő változót és annak 12 itemét mint független változókat vizsgáljuk. Ebben az eljárásban ugyanaz a kérdés tehető fel, mint az egész teszt és a feladatok vonatkozásában, hogy vajon a feladaton belül az itemek egyenletesen jól hozzájárulnak-e a megmagyarázott varianciához. A kapott válasz értelmében a lépésenkénti variancia-analízis feltárásai azt jelzik, hogy még hatványozottabban járulnak hozzá a megmagyarázott varianciához, hiszen a leggyengébb hozzájárulás is 5% fölötti értéket mutat (11. item), míg a legerősebb is 11%-ig megy csak fel. (3. item). Amennyiben az 1. feladat kompakt rendszernek tekinthető tartalmilag és formailag egyaránt, akkor ezen belül a 12 item

megmagyarázott varianciája egyenletes, azaz a feladatrészek mindegyikének megvan a maga jelentős mértékű hozzájárulása az első feladat tesztelméleti erejéhez. A zenei műveltség teszt további feladatának regresszió-analízisét a 33 - 44. sorszámú táblázatokban foglaltuk össze. Mint ismeretes, a 14 feladatból álló zenei műveltség teszt 12. kérdése egytemes, ebben az esetben nem értelmezhető az eljárás.

33. táblázat. A zenei műveltség teszt 2. feladata itemeinek regresszió-analízise

<i>Függő változó: 2. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1. item	0,068	1,495	0,136
2. item	0,092	2,265	0,024*
3. item	0,093	2,385	0,017*
4. item	0,042	0,973	0,331
5. item	0,073	1,563	0,119
6. item	0,119	2,858	0,004*
7. item	0,080	2,858	0,042*
8. item	0,197	4,912	0,000*
9. item	0,050	1,161	0,246
10. item	0,067	1,666	0,096

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A második feladat eredményei (33. táblázat) azt mutatják, hogy a különböző műveltségterületek elemei között létesített kapcsolat mintegy fele-fele arányban (5:6) jelzett szignifikáns hozzájárulást a teszten mért átlagteljesítményhez.

34. táblázat. A zenei műveltség teszt 3. feladata itemeinek regresszió-analízise

<i>Függő változó: 3. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1. item	0,098	2,292	0,022*
2. item	0,122	2,946	0,003*
3. item	0,046	1,099	0,272
4. item	0,306	7,229	0,000*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A harmadik feladat esetében (34. táblázat) az itemek jelentős része szignifikáns értéket jelez, a feladatrészek tartalmilag kizárólag a zenei ismeretek körére korlátozódnak, ez a szignifikancia-szint növekedését eredményezi.

35. táblázat. A zenei műveltség teszt 4. feladata itemeinek regresszió-analízise

<i>Függő változó: 4. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1.item	0,059	1,943	0,053
2.item	0,029	1,012	0,312
3.item	0,000	-0,016	0,987
4.item	0,144	3,554	0,000*
5.item	0,242	8,984	0,000*
6.item	0,192	6,809	0,000*
7.item	0,166	5,434	0,000*
8.item	0,092	2,937	0,003*
9.item	-0,072	-1,660	0,098
10.item	0,227	5,253	0,000*
11.item	0,061	1,947	0,052
12.item	0,020	0,647	0,518
13.item	0,076	2,303	0,022
14.item	0,110	3,282	0,001*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$



A korábbiakban, a feladatok bemutatása és statisztikai elemzése során már megismertük a 4. feladat teszten belüli kitüntetett helyzetét. A nehézségi mutatók szerint ez a feladat bizonyult a legnehezebbnek a feladatsorban, egyúttal az a kérdés volt képes a teljes teszt item-struktúrájának összefoglalására. A tizennégy item 50%-a, hét feladatrész jelez szignifikáns összefüggést a teljes teszt eredményátlagával (35. táblázat).

36. táblázat. A zenei műveltség teszt 5. feladata itemeinek regresszió-analízise

Függő változó: 5. feladat		$\beta$	$t$	$p$
1.	item	0,303	7,765	0,000*
2.	item	0,220	5,565	0,000*
3.	item	0,198	6,165	0,000*
4.	item	0,127	3,477	0,001*
5.	item	0,082	2,317	0,021*
6.	item	0,093	2,476	0,014*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A 36. táblázat értékei azt mutatják, hogy az ötödik feladat minden iteme lényegesen járult hozzá a teszten nyert eredmény, a zenei műveltségérték megmagyarázásához.

37. táblázat. A zenei műveltség teszt 6. feladata itemeinek regresszió-analízise

Függő változó: 6. feladat		$\beta$	$t$	$p$
1.	item	-0,004	-0,102	n.s.
2.	item	0,000	-,014	n.s.
3.	item	0,091	2,561	0,011
4.	item	0,132	3,602	0,000
5.	item	0,082	2,198	0,028
6.	item	0,133	3,808	0,000
7.	item	-0,003	-0,079	n.s.
8.	item	0,166	4,681	0,000
9.	item	0,055	1,566	n.s.
10.	item	0,006	0,162	n.s.
11.	item	0,163	4,599	0,000
12.	item	0,154	4,542	0,000
13.	item	0,116	3,235	0,001
14.	item	-0,026	-0,808	n.s.
15.	item	0,132	3,835	0,000

A hatodik feladat esetében (37. táblázat) szintén több item jelzett pozitív szignifikanciát, mint amennyiben az összefüggés statisztikailag nem volt lényegesnek tekinthető. A legtöbb feladatrészt tartalmazó, hangszereket csoportosító kérdés tehát jelentős mértékben támasztotta alá a teszten nyert eredmény megmagyarázását.

38. táblázat. A zenei műveltség teszt 7. feladata itemeinek regresszió-analízise

Függő változó: 7. feladat		$\beta$	$t$	$p$
1.	item	0,166	4,401	0,000
2.	item	0,190	5,100	0,000
3.	item	0,149	4,047	0,000
4.	item	0,168	4,354	0,000
5.	item	0,079	2,076	0,038
6.	item	0,210	5,466	0,000
7.	item	0,037	0,958	n.s.
8.	item	0,127	4,116	0,000

A hetedik feladat nyolc iteme közül (38. táblázat) csak egyetlen esetben nem jelzett szignifikanciát az analitikus feltárás. A zenetörténeti ismereteket mérő feladat tehát szintén erőteljesen hozzájárul a teszt elméleti erejének növeléséhez.

*39. táblázat. A zenei műveltség teszt 8. feladata itemeinek regresszió-analízise*

<i>Függő változó: 8. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1. item	-0,003	-0,012	0,990
2. item	0,327	1,535	0,125
3. item	0,207	0,792	0,429
4. item	0,000	-0,002	0,999
5. item	-0,046	-0,269	0,788
6. item	0,244	1,497	0,135

A zenei ismereteket feltáró kérdések után a nyolcadik feladat (39. táblázat) a ritmikai képességek vizsgálatát tartalmazza. A végrehajtott regressziós vizsgálat egyetlen esetben sem jelez lényeges hozzájárulást a zenei műveltségérték megmagyarázott varianciájához, tehát a két műveltségterület elkülönülése ezen az úton is megmutatkozik. Egyúttal a feladat problémáját is jelzi az állandósult tudást mérő feladatsor keretében.

*40. táblázat. A zenei műveltség teszt 9. feladata itemeinek regresszió-analízise*

<i>Függő változó: 9. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1. item	0,148	4,200	0,000*
2. item	0,102	1,686	0,092
3. item	0,167	2,660	0,008*
4. item	0,270	4,201	0,000*
5. item	0,159	2,499	0,013*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A kilencedik kérdés (40. táblázat) a zenei lejegyzés területét érinti. A vonalrendszeren való tájékozódást számon kérő öt itemből csupán egyetlen esetben nem volt kimutatható a szignifikancia.

*41. táblázat. A zenei műveltség teszt 10. feladata itemeinek regresszió-analízise*

<i>Függő változó: 10. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1. item	0,093	3,028	0,003*
2. item	0,379	11,665	0,000*
3. item	0,131	4,288	0,000*
4. item	0,220	6,906	0,000*
5. item	0,125	4,355	0,000*
6. item	0,151	4,553	0,000*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A tízedik feladaton végrehajtott regresszió-analízis (41. táblázat) az ötödikhez hasonlóan ismét 100%-os szignifikáns hozzájárulást igazolt, hiszen minden iteme lényeges a zenei műveltségmérő teszt megmagyarázott varianciája szempontjából.

*42. táblázat. A zenei műveltség teszt 11. feladata itemeinek regresszió-analízise*

<i>Függő változó: 11. feladat</i>	$\beta$	$t$	$p$
1. item	0,311	6,594	0,000*
2. item	0,096	1,773	0,077
3. item	0,158	3,282	0,001*
4. item	0,085	1,626	0,105
5. item	0,130	2,417	0,016*
6. item	0,105	1,901	0,058

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A tizenegyedik feladat (42. táblázat) a zenei alapfogalmak körét érinti, és 3:3 item-arányban jelez lényeges hozzájárulást a teljesítményérték megmagyarázásához.

43. táblázat. A zenei műveltség teszt 13. feladata itemeinek regresszió-analízise

Függő változó: 13. feladat		$\beta$	$t$	$p$
1.	item	-0,001	-0,022	0,983
2.	item	0,144	3,105	0,002*
3.	item	0,062	1,412	0,159*
4.	item	0,235	5,252	0,000*
5.	item	0,196	4,009	0,000*
6.	item	0,208	4,782	0,000*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A feladatsor 12. kérdése a regresszió-analízis szempontjából nem értelmezhető, hiszen egyetlen itemet tartalmaz.

A 13. feladat eredményei (43. táblázat) ismét a feladatrészek erőteljes magyarázóerejét mutatják, egyetlen kivételtől eltekintve szignifikánsan járulnak hozzá a zenei műveltség teszt összpontszámának megmagyarázott varianciájához.

44. táblázat. A zenei műveltség teszt 14. feladata itemeinek regresszió-analízise

Függő változó: 14. feladat		$\beta$	$t$	$p$
1.	item	0,344	7,824	0,000*
2.	item	0,123	3,368	0,001*
3.	item	0,271	5,793	0,000*
4.	item	0,101	2,452	0,014*

Megjegyzés: \* $p < 0,05$

A teszt utolsó feladata (44. táblázat) négy itemet tartalmaz, minden esetben szignifikanciát mutat. A feladatok itemeinek regresszió-analitikus áttekintése tehát azt mutatja, hogy három feladat esetében (5., 10., 14.) minden item szignifikáns módon járult hozzá az összpontszám varianciájának megmagyarázásához. Ennek a jelenségnek az ellentétét, azaz a feladat egyetlen itemébenben sem mutatkozó szignifikanciát a 8. feladat elemzése során tapasztaltunk (ritmusrögtönzés). A fennmaradó feladatok itemeinek szignifikanciája minden esetben meghaladta a nem-szignifikáns itemek számát. Az egyes itemek tehát jelentős mértékben járulnak hozzá a feladatsor összpontszámának megmagyarázott varianciájához.

#### 2.1.4. A zenei műveltség teszt eredményei az alapvető részmintákon

A zenei műveltség teszt pszichometriai jellemzőit az előzőekben a teljes mintán elemeztük. Ezt követően a III.2.1.4. részben három alapvető *részminta-csoporton* tekintjük át ugyanezen jellemzőket. Első szempontunk a középiskola illetve a *középiskolai osztály típusa* lesz. Másodikként az *előzetes zenei tanulmányokat*, harmadikként a *nemek szerinti részmintákat* hasonlítjuk össze *variancia-analízis* alkalmazásával. A három alapvető háttérváltozó szerinti részmintákat ezek után együttesen is megvizsgáljuk a kétszemponos variancia-analízis módszerével.

Elsőként az átlagok és szórások alakulását tekintjük át a teljes összpontszámra vonatkozóan. A három részminta átlaga a következő: az ének-zenét speciális tanítási rend szerint tanulók teljesítményátlaga 56,63%, az általános tanrend szerint haladó gimnáziumi tanulóké 38,30%, a szakközépiskolás válaszadók által elért eredmény átlaga 28,11%, összességében a teljes teszten mért átlag értéke 39,99%. Az átlagok közötti sorrend az elvárásoknak megfelelő, hiszen a zenei műveltség birtoklását a

tagozat, a gimnázium és a szakközépiskola csökkenő sorrendjében jeleníti meg. Továbbá hordozza azt az információt is, hogy a gimnazisták átlagértéke inkább közelít a szakközépiskolásokhoz, mint tagozatos gimnazista társaik eredményéhez.

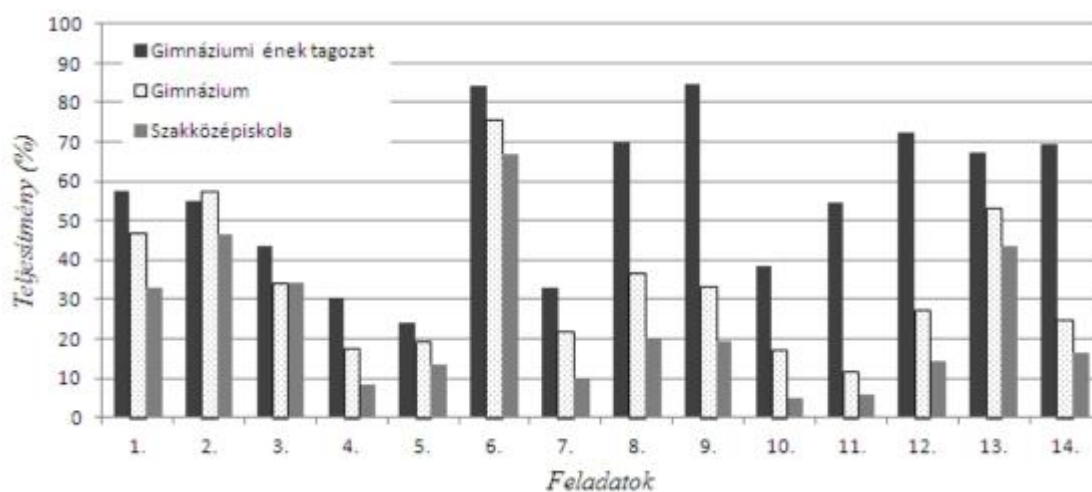
Az *iskolatípusok szerinti* elkülönítést teljesítve a teljes összpontszámot tekintjük, és megállapíthatjuk, hogy az átlagok közötti különbség igen magas,  $p=0,001$ . Ezek után az a feladatunk, hogy megvizsgáljuk azt, hogy az egyes feladatokon módosul-e az eredeti sorrendiség. Az elvégzett varianciaanalízis adatai szerint az átlagok különbségének szignifikanciája  $F=152,62$ ;  $p<0,001$ . Az elkülönített adatok lehetővé teszik, hogy az egyes feladatok teljesítménye szerint haladva kövessük nyomon a sorrend alakulását. A vizsgálat célja az, hogy megfigyeljük, módosul-e a teljes teszten mért átlag nyomán ismertetett sorrendiség az egyes feladatok esetében. A tesztfeladatokon elért teljesítmények iskolatípusok szerinti ismertetését a 45. táblázat tartalmazza.

45. táblázat. A tesztfeladatokon elért átlagteljesítmény iskolatípusok szerint (%)

<i>Tesztfeladat</i>	<i>Gimnáziumi ének tagozat</i>	<i>Gimnáziumi általános</i>	<i>Szakközépiskola</i>
1.	57,53	46,81	32,89
2.	54,97	57,47	46,46
3.	43,62	34,22	34,21
4.	30,25	17,54	8,20
5.	24,14	19,05	13,40
6.	84,09	75,52	66,70
7.	32,93	21,72	9,87
8.	69,77	36,71	20,02
9.	84,55	33,36	19,52
10.	38,39	17,13	4,94
11.	54,71	11,67	5,90
12.	72,41	27,19	14,35
13.	67,47	53,07	43,70
14.	69,48	24,89	16,27

A táblázatban közölt adatok tanulmányozása segítségével nyomon követhető, hogy az iskolatípusok által képviselt teljesítményátlagok milyen sorrendet alakítanak ki az egyes feladatok megoldottságában. A kapott eredmény fontos információ a kutatás számára, hiszen betekintést enged a közoktatás vertikumában kialakított műveltségképződmény minőségére vonatkozóan a köznevelés valamennyi iskolatípusában, így igazolja avagy megcáfolja az előzetes várakozásainkat. Kutatásunk legfőbb elvárása a kodályi szisztéma lényegét érinti: a koncepció elvi kérdése a zenei nevelésnek a közoktatás keretei közé való beillesztése, ezáltal az esélyegyenlőség megteremtése a képességfejlesztésben való részesülés szempontjából. Ebben az elvben nem csupán a zenei neveléshez fűződő alapvető demokratikus jog fogalmazódik meg, hanem az a feltételezés is megjelenik, hogy a közoktatás mint legszélesebb tömegek számára kialakított nevelési tér eredményesebb fejlesztő tevékenységet fejthet ki, mint a szűkebb területre korlátozódó zeneiskolai nevelés. A zenei tanulmányok szempontjából a következőkben elkülönített részminták teljesítményátlagainak analízise pontos választ ad erre a problémára.

Az iskolatípusok teljesítményét vizsgálva kimerítő válaszokat kapunk hipotetikus kérdéseinkre, amelyekben feltételeztük, hogy az ének tagozatos növendékek teljesítménye meghaladja a gimnáziumi és a szakközépiskolák tanulók teljesítményét. A tizennégy feladat elemzése során tizenhárom esetben igaznak bizonyult az állítás. Feltételeztük továbbá azt is, hogy a zenén kívüli műveltségterületek birtoklásában a gimnazisták várhatóan magasabb teljesítményt nyújtanak. Ezt az állítást a 2. feladathoz tartozó átlag értéke támasztotta alá, hiszen ez a teszt egyetlen kérdése, amelyben a gimnazisták eredménye a legmagasabb. Egy ízben a szakközépiskolák diákok számára is adódott esély arra, hogy a gimnazista társaik mellé felzárkózhassanak, hiszen a 3. feladat megoldásában eredményátlaguk mindössze egy századdal – nem szignifikáns különbség – maradt el a gimnazisták átlagértéke mögött. A megoldottság iskolatípusok szerinti sorrendje tehát igazolta várakozásainkat. Érdekesen alakult azonban a feladatmegoldások átlagértékeinek egymáshoz való viszonya, azaz az egyes iskolatípusok közötti különbség mértéke. Azon feladatmegoldásokban ugyanis, amelyek átlagosan magas színvonalat mutattak a teljes teszten mért átlaghoz képest (1., 2., 3., 6.), azokban az esetekben az iskolatípusok értékei között arányos az egymástól való eltérés mértéke is. Az erőteljesen megosztó kérdésekben azonban akár tízszeres különbségek is adódnak a nagyságrendben (8., 9., 11., 13.) az ének tagozatos válaszadók javára, továbbá ezekben az esetekben a gimnáziumi tanulók eredményei minden esetben a szakközépiskolások gyengébb teljesítményátlagához tapadnak. Az iskolatípusok teljesítményének grafikus összehasonlítását a 8. ábra tartalmazza.



5. ábra

*Az iskolatípusok teljesítményének összehasonlítása*

Az elemzés elmélyítése érdekében variancia-analízis alkalmazásával vethető össze a részminták teljesítményátlaga. A *Dunnett-próba* eredményeinek feltüntetésekor 1-es jelöli a gimnáziumi tagozatos, 2-es a gimnáziumi általános, 3-as a szakközépiskolai mintát. A három iskolatípus összehasonlító vizsgálatának eredményeit a 46. táblázat tartalmazza.

46. táblázat. Iskolatípusok eredményének összehasonlítása variancia-analízissel

<i>Tesztfeladat</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Dunnett-próba</i>
1.	63,51	< 0,001	{1}>{2}>{3}
2.	12,72	< 0,001	{1}={2}>{3}
3.	4,29	0,01	{1}>{2}={3}
4.	61,83	< 0,001	{1}>{2}>{3}
5.	14,79	< 0,001	{1}>{2}>{3}
6.	38,37	< 0,001	{1}>{2}>{3}
7.	53,26	< 0,001	{1}>{2}>{3}
8.	59,76	< 0,001	{1}>{2}>{3}
9.	183,19	< 0,001	{1}>{2}>{3}
10.	96,86	< 0,001	{1}>{2}>{3}
11.	145,83	< 0,001	{1}>{2}>{3}
12.	88,65	< 0,001	{1}>{2}>{3}
13.	27,73	< 0,001	{1}>{2}>{3}
14.	124,84	< 0,001	{1}>{2}>{3}

A *Dunnett-próba* azt mutatja meg, hogy a részminták között jelentkezik-e különbség. A táblázatban közölt eredmények alátámasztják a 30. táblázat értelmezése kapcsán tett megállapításainkat, tehát azt, hogy a tizennégy feladat közül tizenkettő esetében a „papírforma” érvényesül, így az előzetes elvárásoknak megfelelően az ének tagozatos tanulók megoldásai megelőzték gimnazista társaikét, akiket harmadikként követett a szakközépiskolások teljesítménye. A két kivételt képező feladat esetében (2.- általános műveltségre vonatkozó, 3.- zenetörténeti tájékozottságot mérő) azonban eltérő elrendeződés bontakozott ki. A 2. feladatban, bár a gimnáziumi tanulók magasabb eredményt értek el, mint tagozatos társaik, mégsem volt szignifikáns a köztük lévő különbség, így teljesítményüket azonosnak tekinthetjük. Ők tehát együttesen előzik meg szakközépiskolások társaik teljesítményét. Emlékeztetőül jegyezzük meg, hogy ez a feladat képviselte a tesztben a zenén kívüli műveltségterületek áttekintésének problémáját, tehát a gimnazisták éltek az esélyegyenlőség helyzetével. Várakozásunkkal ellentétben azonban, hogy a 3. feladatban a gimnáziumi tanulók átlagértéke csupán egy századdal előzi meg a szakközépiskolások teljesítményét (34,22; 34,21), így tehát nem voltak képesek a szakközépiskolások zenei műveltsége fölébe kerekedni, noha a feladat tartalma pontos zenei ismereteket kért számon stíluskorszakokra, műfajokra és műformákra vonatkozóan. Kérdés lehet továbbá, hogy abban az esetben, ha az elvárások szerinti sorrend nem módosul – mint ahogyan ez a teszt döntő részében megvalósult –, tehát az eredmények az iskolatípusok szerint csökkenő rangsorban alakulnak, úgy milyen mértékű különbségek adódnak az elért eredmények között. A számadatok pontosan mutatják meg, hogy a szakmai felkészültséget igénylő feladatokban rendkívül magas eltérés jelenik meg a három iskolatípus teljesítményében. Ilyen feladat például a 11., amelyben a gimnazisták és szakközépiskolások társaik eredménye között tízszeres a különbség a hangnemekben való alapvető tájékozódás kérdésében. Az eredeti sorrend megtartása mellett azonban sokkal kisebb különbségek adódnak például a 6. feladat hangszer-csoportosításának megoldásában, ahol a három iskolatípus között kilenc-kilenc százalékkal csökken az eredményesség, és a kapott értékek is az ötven százalék fölötti mezőben mozognak. A teljesítmény ebben az esetben tehát kiegyenlített, ugyanez elmondható a népzenei ismereteket feltáró 13. feladatra vonatkozóan is. A vizsgált teljes

korosztály tehát a hangszerismeret és a népzenei tájékozottság tekintetében értékes zenei műveltséggel rendelkezik.

A részminták analizisének következő lépése szerint a *zenei tanulmányokban* való részesülés alapján vizsgáljuk meg a teszteredményeket. Ez az elkülönítés nem pusztán azt jelenti, hogy többet és gyakrabban foglalkozhatnak a zenével a zeneiskolába járó tanulók, hanem azt is, hogy az énekes alapú közoktatás mellett a zeneiskolások hangszeres képzésben is részesülnek. Ez a tény minőségi különbséget feltételez a zenéhez fűződő viszony kialakításában. Ebből következően azt várjuk, hogy az iskolai kereteken kívül is zenét tanulók eredményátlagai magasabbak lesznek, mint társaiké, akik nem részesültek, részesülnek zeneoktatásban. A kapott eredmények azt mutatják, hogy azoknak a tanulóknak, akik a köznevelés keretein kívül nem tanultak, tanulnak zenét, a teljes teszten elért eredménye 35,13% (N=117). Az iskolai énekórán kívüli zenei tanulmányokat folytatók eredményátlaga pedig mintegy tíz százalékkal magasabb, 44,63% (N=329). Az elkülönített két részminta aránya jelzi, hogy a vizsgálatban résztvevőknek csupán az egynegyede nem részesül vagy részesült iskolán kívüli szervezett zeneoktatásban, a háromnegyed része viszont igen. Az átlagaik közötti különbség szignifikáns ( $t=5,87$ ;  $p<0,001$ ), amely eredmény igazolja az előzetes feltételezésünket a zenetanulás pozitív hatását illetően. A teljes mintához képest tehát a zenetanulás szerinti részminták elkülönülésének aránya hozzávetőlegesen 1:4 a zeneiskolások javára, ami a zenetanulás presztízsét mutatja. A hangszeres zenei tanulmányokban való részesülés aránya azonban érdekesen alakul az egyes részmintákon. Az ének-zene tagozatos növendékek közül 89,7% vett részt zeneiskolai képzésben, ez a magas százalékadat az előzetes várakozásainknak is megfelel. A gimnáziumi tanulóknak 53%-a tanult valamilyen hangszeren játszani, a szakközépiskolások százalékaránya pedig 40,20 %-os értéket képvisel. Várakozásainknak megfelelő tehát, hogy a felsorolt iskolatípusok értékei egyben csökkenő irányú rangsort képeznek. Ezzel összhangban tehát azt is elvárhatjuk, hogy a teszten mért eredmények elrendeződése ezen sorrend szerint, a százalékokban kifejezett arányok rangsora szerint alakul. Amint azt az iskolatípusok szerint elkülönített tesztátlagok esetében megismertük, ez a várakozásunk is teljesült, hiszen a szakközépiskolások 28,11%-os, igen gyenge műveltségteljesítményt értek el. A hipotézis azon eleme tehát igazolást nyert, ami a zeneiskolai tanulmányokban való részesülés műveltségképző erejét támasztja alá.

A részminták aránya és az eredményesség közötti összefüggés azonban elgondolkodtató számunkra az iskolai kereteken kívüli zeneoktatás szempontjából. Ugyanis, amennyiben abból indulunk ki, hogy a teljes minta elemszámának háromnegyede zeneiskolai fejlesztő tevékenységben is részesült, akkor ennek a tevékenységnek a kapott eredményekben kíváncsian volna megtestesülnie. Az iskolatípusok szerint a 30. táblázatban összefoglalt teljesítményátlagok azonban ezzel ellentétes képet mutatnak. Tekintve, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások átlagértékei egymáshoz közelítőek és egyöntetűen alacsonyak, ez a megállapítás azt a lehetséges elgondolást veti fel, hogy eredménytelenségük hátterében a megfelelő képzés hiánya áll. A 4:1-es hangszertanulási részminta arány azonban ennek ellenkezőjét mutatja, tehát annak dacára, hogy a válaszadók háromnegyede mindkét iskolatípusban, iskolában és zeneiskolában egyaránt részesült zenei nevelésben, ezzel együtt a teljes tesztátlag alatti szintet képviselik. Ez az adat elgondolkodtató számunkra a képzés hatékonyságát illetően. Növeli imént megfogalmazott kétségeinket, hogy míg a szakközépiskolások válaszadóknak közel a fele saját bevallása szerint zeneiskolai

képzésben is részesült, addig a zenei műveltség feladatsoron elért eredményeik a legalacsonyabb értéket mutatják, a teljes teszten mért átlagot több mint tíz százalékkal múlják alul. Az iskolatípusok teljesítményét összefoglaló 47. táblázat adatai már rámutattak arra, hogy a szakközépiskolások egyetlen kivételtől eltekintve minden tesztfeladat esetében alulmaradtak, tehát nem voltak képesek megközelíteni a gimnazista tanulók zenei műveltségét, noha mennyiségét tekintve közel azonos százalékarányban részesültek hangszeres képzésben. Ebben az esetben tehát az a következtetés adódik, hogy a zeneiskolai tanulmányokban való részesülés eredménye nem jelenik közvetlenül a tanulók teljesítményében. *Kodály* ragaszkodása a zenei reformelképzelésekben a közoktatás területéhez mint eredményes értékközvetítő közegezh tehát nagyfokú előrelátást igazol.

A továbbiakban érdemes megvizsgálnunk a hangszeres tanulmányokkal töltött évek számát iskolatípusok szerint. A hangszerstanulási kedv informatív adatnak tekinthető az iskolatípusok szerinti részminták alakulását illetően, hiszen nem mindegy, hogy a nagy létszámban hangszeres tanulók átlagosan mennyi időt töltötte/töltenek el a képzésben. Ennek adatait a 47. táblázatban közöljük.

47.táblázat. A hangszeres tanulmányokkal töltött évek száma iskolatípusok szerint

Évek száma	Ének-zene tagozat		Iskolatípusok Gimnázium		Szakközépiskola	
	Gyakoriság	%	Gyakoriság	%	Gyakoriság	%
1	5	3,4	23	10,6	19	9,1
2	15	10,3	14	6,5	17	8,1
3	9	6,2	16	7,4	8	3,8
4	12	8,3	14	6,5	11	5,3
5	15	10,3	12	5,5	5	2,4
6	21	14,5	13	6,0	4	1,9
7	14	9,7	8	3,7	5	2,4
8	14	9,7	9	4,1	6	2,9
9	6	4,1	1	0,5	1	0,5
10	10	6,9	3	1,4	1	0,5
11	3	2,1	-	-	-	-
12	4	2,8	-	-	-	-
13	1	0,7	1	0,5	-	-
Összesen	129	89	114	52,5	80	38,3

A gyakorisági eloszlás azt mutatja, hogy az ének tagozatosok majdnem 90%-os arányban tanulnak hangszeres zenét, és az ezzel töltött idejük is a 6. év körüli tartományban sűrűsödik, valamint bejárja a az 1-13 év valamennyi fázisát, az eloszlás pedig normálisnak tekinthető. A gimnazisták kisebb százalékarányban, mintegy 50%-os részvételt mutatnak a zeneiskolai képzésben, és az ott eltöltött idejük is folyamatosan csökken. Részmintájukban már nem jelent meg 11, 12 évet hangszerstanulással töltő tanuló az eloszlás balra ferdült, az alacsonyabb értékek irányába. Ezt a tendenciát mutatják a szakközépiskolások adatai is, hiszen kevesebb mint 40%-uk tanul hangszeren játszani, és jellemzően kevés időt töltenek ebben a képzési formában. Esetükben a leghosszabb képzési idő tíz év, egyetlen tanuló akadt, aki tíz évig tanult hangszeres zenét. Az eloszlás nem normális, jelentős mértékben balra ferdült, az alacsonyabb értékek irányába.

A következő lépésben a részmintákon megfigyelt eredményátlagok különbségének alakulását feladatonként is megvizsgáljuk, és ebben az eljárásban



*kétmintás t- vagy Welch-próbát* végzünk. Az eredmények ismertetésekor a kétmintás t-próbát és a *Levene féle F-próbát*, valamint az ahhoz tartozó eredményt is közöljük. A zeneiskolai hangszertanulmányok szerinti részmintákon nyert eredményeket a 48. táblázatban foglaljuk össze.

48. táblázat. Eredmények a hangszertanulás szerinti részmintákon

<i>Tesztfeladat</i>	<i>Levene-féle F</i>	<i>p</i>	<i>kétmintás t- vagy Welch-próba</i>	<i>p</i>
1.	1,86	0,17	2,77	0,01
2.	0,25	0,62	1,02	0,31
3.	5,55	0,02	1,44	0,15
4.	7,22	0,01	1,09	0,28
5.	1,35	0,25	0,30	0,80
6.	0,41	0,52	2,61	0,01
7.	5,16	0,02	1,18	0,24
8.	38,52	<0,001	5,66	<0,001
9.	63,32	<0,001	9,46	<0,001
10.	39,27	<0,001	4,37	<0,001
11.	163,22	<0,001	6,85	<0,001
12.	96,89	<0,001	4,01	<0,001
13.	1,90	0,17	1,58	0,12
14.	59,65	<0,001	6,98	<0,001

A *kétmintás t-próba* alkalmazása abban az esetben vetődik fel, ha a *F-próbán* nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget. Amennyiben szignifikáns különbség mutatkozott a *Levene-féle F-próbán*, úgy a *Welch-próba* szerinti vizsgálatot hajtjuk végre. A *Levene-féle* próbán első feladat esetében (1,86; 0,17) nem mutatkozik szignifikáns különbség a szórások között, ezért *kétmintás t-próbát* alkalmazunk. A kapott eredmények pontos képet adnak arról, hogy a hangszeres zenetanulásban való részesülés szempontjából a 9., a 10. és a 11. feladatban szignifikáns különbség adódik a két részminta, a zené tanulók és nem tanulók teljesítménye között. A feladatok tartalmi elemzésére vonatkozó adatértelmezés során már rámutattunk arra, hogy a 9. feladat a zenei írás alapfokú használatát kéri számon, így megoldása egyértelmű szakmai tájékozottságot igényel. A 10. feladat esetében zenei fogalmak jelentéséről kellett a válaszadóknak beszámolniuk, így ebben az esetben is előnyt élveznek a zenei világban jártasabb tanulók, bár ebben a feladatban alacsony értéket mutatott a teljes megoldottság, tehát a hangszeres képzésben részesülők sem nyújtottak magas teljesítményt. Ezzel együtt azonban a két részminta közötti eltérés szignifikáns. A 11. feladat szintén alapvető felkészültséget igényel a hangnemek körében való eligazodás vonatkozásában. A zenei írás-olvasás által kialakítandó értő befogadóvá nevelés a fejlesztő tevékenység szakmailag jelentős és igényes pontja. Ezeken a feladatokon mért szignifikáns különbség visszajelzi a zenei fejlesztés eredményességét a kevésbé felkészült társakkal szemben.

A harmadik részminta-elkülönítési szempont a nemek teljesítményének szétválasztása. A vizsgált eljárásban a *nemek szerinti* elkülönítés esetében a lányok javára mutatkozik szignifikáns különbség. A teljes teszten adódó eredmények szerint 40,99% a lányok átlaga (N=387), és 34,21% a fiúk által nyújtott teljesítmény (N=184).

Az átlagok közötti eltérés szignifikáns ( $t=4,71$ ;  $p<0,001$ ), tehát a teljes teszten vizsgált eljárásban a lányok lényegesen eredményesebben oldották meg a feladatokat, mint a fiúk.

Az nagymintás mérés eredményeinek nemek szerinti áttekintését az egyes feladatokon elvégzett többváltozós hipotézisvizsgálat teszi lehetővé, amelynek eredményeit a 49. táblázatban közöljük.

49. táblázat. Eredmények a nemek szerinti részmintákon

<i>Tesztfeladat</i>	<i>Levene-féle F</i>	<i>p</i>	<i>kétmintás t- vagy Welch-próba</i>	<i>p</i>
1.	1,65	0,20	4,23	<0,001
2.	0,21	0,65	2,02	<0,001
3.	15,28	0,00	4,63	0,45
4.	17,03	0,00	4,07	<0,001
5.	0,19	0,67	1,96	0,51
6.	3,93	0,48	1,16	0,25
7.	7,10,0	0,01	2,71	0,07
8.	12,73	0,00	1,86	0,66
9.	25,11	0,00	4,14	<0,001
10.	33,28	0,00	3,99	<0,001
11.	44,28	0,00	3,99	<0,001
12.	37,04	0,00	2,76	0,01
13.	11,81	0,01	4,44	< 0,001
14.	12,31	0,00	4,37	< 0,001

A táblázatban közölt adatok azt mutatják, hogy a nemek közötti sorrendiség az 5., 6. feladat megoldása során eltűnik, mert nem mutatkozik szignifikáns eltérés a *Levene-féle F* és a *p* értékei között, így a fiúk teljesítményátlaga hasonló a lányok teljesítményéhez. Érdekes, hogy ez a két feladat a teszt egyik leggyengébb megoldottságú (5.), másrészt pedig legkönnyebb (6.) feladata, így a zenei műveltség feladatsor két ellentétes pólusának tekinthető. A nemek szerint elkülönített részminták elemzése során mérés közös tapasztalata tehát, hogy a tanulást igénylő, így szorgalmat és erőfeszítést megkövetelő feladatok teljesítésében a lányok mindkét alkalommal lényegesen eredményesebben teljesítettek.

A részmintákat a vizsgálat során tehát három meghatározó szempont szerint különítettük el a zenei műveltségkutatás szempontjából fontosnak ítélt tényezők alapján. Elemztük az iskolatípusok teljesítményének alakulását eredményességük összevetésében, majd a közoktatásban illetve annak keretein kívül megvalósított zenei nevelés eredményeit hasonlítottuk össze, végül a nemek szerepét értékeltük a teljesítmény alakulásában. A három szempont statisztikai mutatóit, a részminták szerint elkülönített teljesítményátlagokat az 50. táblázatban tekintjük át.

50. táblázat. Az iskolatípusok, a tanórán kívüli zenetanulás és a nemek szerinti részminták bemutatása a zenei műveltség eredményátlagai alapján

<i>Minta</i> elkülönítés <i>szempontja</i>	<i>N</i>	<i>Részminta</i>	<i>Átlag</i>	<i>Levene</i> <i>F</i>	<i>kétmintás</i> <i>t-próba</i>	<i>p</i>
Iskolatípus	145	Gimnázium - speciális tanrendű	54,98	152,62	5,87;	p<0,001
	217	Gimnázium – általános tanrendű	38,30			
	209	Szakközépiskola	28,11			
Zenei tanulmányok	117	Zenét tanórán kívül nem tanulók	35,13			
	329	Zenét tanórán kívül tanulók	44,63			
Nemek	184	Fiúk	34,21	4,71		p<0,001
	387	Lányok	40,99			

A táblázat összefoglalóan közli a részminták elkülönítésére és tulajdonságaik feltárására vonatkozó, a fentiekben ismertetett elemzések adatait. Az áttekintés során figyelmet érdemelt a magas szignifikancia-szint, amely minden részminta elkülönítésének esetében megmutatkozott, ezzel együtt tehát a részmintán nyert kutatási eredmények valóságtükröző erejét, ezzel együtt megbízhatóságát támasztja alá.

## 2.2. Az ének-zene tanulással kapcsolatos háttérkérdőív eredményei

A zenei műveltség teszt feladatsorához kapcsolódó háttérkérdőív a kutatási kérdések megválaszolása szempontjából jelentős információhordozó eszköznek tekinthető. A kutatás céljának, hipotéziseinek és kutatási kérdéseinek kialakítása során számos olyan műveltségalkotó tényező merült fel, amely az alapvető zenei ismeretek mellett szoros kontextuális kapcsolatban áll a kutatási területtel. Mindezek a tényezők tehát befolyással lehetnek a zenei műveltség alakulására, az általuk kifejtett hatást nem hagyhatjuk figyelmen kívül az eredmények értelmezése során.

Ebben a tartományban ismerhetjük meg a szociális helyzet összetevőit; tanulmányozhatjuk a zenéhez való viszony időbeli és térbeli kibontakozását azaz a zenével való foglalkozás időtárvlatát és a képzés iskolai és iskolán kívüli közegeit. A háttérkérdőív segítségével szerezhethetünk tapasztalatokat a zenei fogyasztás forrásaira és összetételére vonatkozóan; a stílári elköteleződésre valamint az értékválasztás szempontjainak érvényesülésére. Kérdéseket teszünk fel az iskolai énekórák tartalmára, kedveltségére, tevékenységére vonatkozóan; a válaszadók véleménye alapján betekintést nyerhetünk a zene hatására életük alakulásában. Az önbevallás alapján elkészített válaszok analízise felelet nyújt a kutatás alapvető problémáinak tisztázására, végső fokon pedig lehetővé teszi az ifjúság zenei műveltségének meghatározott keretek között kialakított értelmezését.

### 2.2.1. A zene szerepe a tanulók életében

Elsőként a Kérdőív az ének-zene tanulásáról kérdéseit leíró statisztikai mutatóik szerint tekintjük át. A háttérkérdőív adatszolgáltatása során azonban eltérés mutatkozik a válaszadók magatartásában a zenei műveltség teszt feladatmegoldásához képest. Amíg a teszt itemeire hiánytalanul megfelelték a tanulók, addig a háttérkérdőív egyes elemeivel kapcsolatban nem éltek minden esetben a válaszadás lehetőségével.

Ez a helyzet adódik a kérdőív bevezető itemében is, amelyik arra vonatkozik, hogy a válaszadó elgondolkodott-e már a *zene szerepéről* saját életében. A teljes mintához képest (N=571) a tanulók mintegy fele, (n=246) nem adott feleletet a

kérdésre. A kapott nemleges válaszokkal együtt (n=267) megállapíthatjuk, hogy az érvényes válaszadók valamint a nem válaszolók együttesen 82,2% arányban nem létesítenek oksági kapcsolatot a zenei tevékenységek, tanulmányok és az életben való boldogulás lehetősége között. Esetünkben a hiányzó válaszok is értékes tájékoztató erővel rendelkeznek, mivel arra utalnak, hogy a felvetett problémával még a feltett kérdés megfontolásaként sem kíván foglalkozni az említett tanulói kör. Ebből arra következtetünk, hogy a zenei transzfer hatásvizsgálatainak feltárt eredményeivel, így a zenei műveltség birtoklásában hordozott személyiségépítő lehetőségekkel a válaszadók jelentős hányada nem számol, azokról nincs tudomása. Fordított irányú gondolatvezetés szerint ez azt jelenti, hogy a zene jelentőségét az egyén életében tudatos módon a teljes mintának csupán 17,8%-a közelíti meg. A zenei műveltségkonstrukció jelentőségét felismerő tudatosság tehát a vizsgált korosztály szemléletében nem meghatározó tényező.

A zene szerepét az ifjúság mindennapjaiban másik úton is meg kívántuk ismerni, így feleletválasztó módon kértük annak megjelölését, hogy mit jelent számukra a zene, milyen alkalmakkor, milyen szituációban fordulnak a zenéhez (örömforrás, megnyugvás, szórakozás, társaság, kikapcsolódás, tanulás, kötelesség, zajforrás). Az 51. táblázat a tanulói válaszok gyakorisági eloszlását (N=571) csökkenő sorrendben tünteti fel.

51. táblázat. A zene jelentősége a tanulók életében

<i>A zene szerepe az egyén életében</i>	<i>Igen válaszok száma</i>	<i>Igen válaszok %-aránya</i>
szórakozás	477	83,5
kikapcsolódás	458	80,2
örömforrás	347	60,8
megnyugvás	340	59,5
társaság	159	27,8
tanulás	69	12,1
kötelezettség	34	6,0
zajforrás	13	2,3

A megkérdezettek válaszai arról számolnak be, hogy számukra a zene a szórakozás világához kapcsolódik leginkább, a táblázat első két rovatának 80% fölötti értéke ezt támasztja alá. Az összefoglalt adatok alacsony értékei a tanulás és a kötelességteljesítés nagymértékű elutasítottságát jelölik, továbbá azt, hogy tizenhárman pusztán zajforrásként tekintenek a zenére. A kapott válaszok eloszlása egyértelmű hozzáállást tükröz, alátámasztja az első kérdésben megjelenített problémát, hogy a zene jelentősége nem tudatos az életükben, végső funkciója a szórakoztatásban testesül meg.

A zenei befogadás általános szokásairól újabb kérdésre adott válaszok tudósítanak, hiszen a legtipikusabb zenehallgatási alkalmak megjelölése segítségével feltérképezhetjük a rendszeres zenei fogyasztás eseteit, végső soron tehát a zene funkcióját a tanulók mindennapi életében. A megkérdezettek arra a kérdésre, hogy milyen alkalmakkor szoktak zenét hallgatni, az 52. táblázatban rögzített válaszokat adták. Az összefoglalt adatokat (N=571) csökkenő sorrendben közöljük.

52. táblázat. A zenehallgatási szokások összefoglalása

<i>Zenehallgatás esetei</i>	<i>Igen válaszok száma</i>	<i>Igen válaszok %-os aránya</i>
szabadidőben	474	83,0
szórakozóhelyen	384	67,3
ha bánat ér	363	63,6
baráti körben	355	62,2
ha öröm ér	293	51,3
háttérként	288	50,4
tanuláskor	188	32,9
soha	2	0,4

A számok és a hozzájuk rendelt tevékenységek relációja ismételt a szórakozás és a kikapcsolódás eseteit rangsorolja, hiszen az első két rovatban a legnagyobb arányú jelölést a szabadidős tevékenység és a szórakozás kapta. Feltűnő azonban, hogy a zenehallgatást sokkal inkább individuális tevékenységként rajzolják meg a válaszadók, mint társas cselekvésként. Erre az értelmezésre utal, hogy a szabadidőhöz kapcsolt érték magasabb, mint a szórakozóhely közösségi voltának preferenciája. Továbbá határozott állásfoglalásként jelenik meg a zenéhez való kötődés affektív oldala, az átélt szubjektív érzelmek zene útján történő feldolgozása, így az öröm és a bánat megtapasztalt élményének elrendezése. Figyelemre méltó az öröm és a bánat helyzetének összehasonlítása, hiszen az átélt bánat esetében (63,6%) többen hallgatnak zenét, mint az örömelemény megtapasztalásakor. (51,3%). Így az érzelmi szférában felgyülemlett feszültség kezelése során a zenéhez mint terápius, öngyógyító eszközhöz fordulnak a tanulók. Ezt az összefüggést támasztja alá a „bánat” magasabb százaléértéke az „öröm” élményéhez képest, ez az érzelmi intenzitásban hordozott feszültség mértékét mutatja.

Ezt követően az adatok csökkenő sorrendjében a háttér-zenéléshez, majd a tanulás közben folytatott zenehallgatáshoz érkezünk, és megállapíthatjuk, hogy a kapott értékek párost alkotva együttesen támasztják alá a bennük hordozott jelentést. Ugyanis az ifjúság zenehallgatására vonatkozó sztereotípiá szerint folyamatos háttérzenélés zajlik az életükben, és ez a tevékenység a tanulás időtartamára is kiterjed. A tanulók válaszai azonban egyöntetűen megdöntik ezt az általánosan eluralkodott nézetet, hiszen a háttér-zenehallgatás feltételezett 100%-os aránya helyett csupán mintegy a fele (50,4%), a tanulás ideje alatt megjelölt tevékenység pedig mintegy harmada (32,9%) annak a 100%-ban megtestesített hipotetikus értéknek, amelyet a külső nézőpontból megfogalmazott általánosító megállapítás tartalmaz. A tanulók tehát saját bevallásuk szerint nem hallgatnak folyamatosan zenét, főként nem a tanulás ideje alatt. Végezetül érdekességgént megjegyzendő, hogy két fő állítja önmagáról, hogy soha, semmilyen körülmények között nem „fogyaszt” zenét. Ez az adat a válaszadók 0,4%-át teszi ki, számuk, attitűdjük nem tekinthető relevánsnak.

### 2.2.2. Zenei ízlés és fogyasztás

A kutatás számára jelentős kérdés, hogy hogyan alakul az középiskolás ifjúság *zenei ízlése*, tehát a közoktatás-köznevelés tízéves periódusában transzferált értékeknek milyen szintézise bontakozik ki.

A háttérkérdőív 4. feladatával (saját zenei fogyasztás megítélése százalékban kifejezve) a zenei fogyasztás alapvető összetételét kívántunk megismerni. Az országos

mérés adatai szerint a „csak komolyzene” jelentős elutasítása mellett (93,0%) a „csak könnyűzene” kizárólagosságát a tanulóknak csupán fele (57,1%) vallotta. Feltételezhető tehát, hogy a válaszadók zenei fogyasztásában mindkét zenei irány együttesen van jelen. Ezt a hipotézist a harmadik válaszlehetőség, a „mindkettőt egyformán” feleletei támasztják alá, hiszen, ahogy vártuk, a tanulók 40,5%-a, majdnem a fele választott igennel. Az iskolai értékközlés szempontjából ez kedvező, hiszen a tanulók jelentős részének zenéről való gondolkodásában konstans tényezőként szerepelnek a klasszikus értékek.

A komolyzene-könnyűzene aránypár további meghatározására a kérdőív 8. kérdése is segítséget nyújt. A válaszadókat arra kértük, hogy saját zenei fogyasztásukat 100%-osnak tekintve jelöljék meg a két összetevő arányát. Összesen 503 fő nyújtott elemezhető választ a kérdőívet kitöltők közül. Az érvényes feleletet adók átlagosan 79,25%-ban hallgatnak könnyűzenét. A válaszadók fele-fele arányban 80%-nál több, a másik fele pedig ennél kevesebb százalékot jelölt meg a komoly és könnyűzene hallgatása közötti arány esetében. A legtöbben 90%-osnak ítélték a könnyűzene jelenlétét a zenei fogyasztásukban a komolyzenével szemben. A válaszadók legalább 1%-os, és legfeljebb 100%-os arányban hallgatnak inkább könnyűzenét, mint komolyzenét. Az érvényes választ adók zenei fogyasztásában megjelenő könnyűzene hallgatásának aránya átlagosan 19,3%-kal tér el az átlagos 79,25%-tól.

A továbbiakban a háttérkérdőív 8. kérdésére adott válaszok feldolgozása által a vizsgált két zenei terület (komolyzene, könnyűzene) stílári összetevőit és annak preferenciáit ismerhetjük meg. A megadott válaszlehetőségek zenei stílusokat és műfajokat tartalmaztak, a tanulók pedig döntést hoztak az egyes komponensek - ötfokozatú ordinális skálán jelzett - kedveltségéről. Az átlagok és szórások alakulását az 53. táblázat tartalmazza.

53. táblázat. A zenei irányzatok, stílusok, műfajok kedveltségéről

<i>Zenei irányzat, stílus, műfaj</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Operett	1,97	1,18
Opera	2,01	1,22
Mulatós zene	2,06	1,28
Magyar nóta	2,17	1,22
Klasszikus zenei hangverseny	2,32	1,30
Népzene	2,48	1,33
Musical	2,91	1,41
Retro	3,30	1,26
R'n'B	3,39	1,40
Dance	3,50	1,35
Hip-hop	3,53	1,34
Rock	3,60	1,37
Pop	3,71	1,22

Az áttekintést a stíluspreferenciák pontátlagainak emelkedő sorrendje szerint állítottuk össze, így nyomon követhető az alapvető ízlésbeli orientáció. Az ötfokozatú értékelés átlagai 1,97 és 3,71 között helyezkednek el, csak az operett esetében nem éri el a 2,00-t, és nem éri el a könnyűműfajok esetében sem a 4,00-t. Az átlaghoz tartozó szórás igen kiegyenlítettnek tekinthető, a szórásértékek 1,18 és 1,41 között helyezkednek el. Az értékorientáció alakulásának szempontjából döntő jelentőségű, hogy a táblázat első felében a klasszikus zenei műfajok, a magyaros feldolgozások és a musical foglalnak helyet, a második részt egyre meredekebben emelkedő pontátlagok

szerint pedig a könnyűzenei műfajok töltik meg. Bár ez a sorrendiség megfelel az előzetes elvárásainknak, tehát a könnyűzene túlsúlyát mutatják, zenepedagógiai szempontból azonban mégis értékes visszacsatolást jelent, hiszen azt közvetíti, hogy a tanulók ízlése elutasítóbb az operett, a magyar nóta és a mulatós zene irányában, mint a hangverseny-látogatás vonatkozásában. A tízéves énekórai fejlesztő tevékenység hatása minden bizonnyal nyomon követhető ebben a kialakult rendeződésben. Összességében a zenei ízlésalakítás értékválasztó magatartásában a bemutatott eredmények az iskolai értékközvetítés jelentőségét támasztja alá.

### 2.2.3. A zenei ismeretek forrásai

A kutatás lényeges pontjának tekinthető, hogy feltárjuk mindazon *zenei ismeretforrásokat*, ahonnan a megszerzett műveltségelemek eredeztethetők. A I.1.2. és a I.1.3. szövegrészekben betekintést nyertünk az iskolai és az iskolán kívüli ismeretszerzés lehetőségeibe. Az elemzés során azzal a problémával szembesültünk, hogy az iskolai normaátadás meggyengüléseképpen az értékközvetítés napjainkban más kommunikációs csatornákra tevődik át. A társadalmi folyamatok megismerése ráirányította a figyelmet a különböző szűkebb és tágabb szociális közegek műveltségközvetítő szerepére. Így az iskolai tevékenység mellett a műveltség létrehozásában felvetődik a zeneiskolai képzésben részesülés esélye, a családi közeg mintakövetése, a baráti kör ízlésorientációja és a média befolyása. Fontos megismernünk, hogy ezek a tényezők milyen súllyal vesznek részt az ismeretszerző folyamatban. A feltárás során a tanulók ötfokú Likert-skálán jelezték zenei ismereteik eredetét, amelynek iskolatípusok szerint elkülönített pontátlagait az 54. táblázatban mutatjuk be.

54. táblázat. A tanulók zenei ismeretének forrásai iskolatípusok szerint

Iskola típus	Baráti kör		Média		Iskola		Családi kör		Hangverseny		Egyéb (Zeneiskola)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Ének	3,05	1,22	3,25	1,26	4,24	1,02	2,97	1,26	3,37	1,25	3,55	1,30
Gimn.	3,03	1,28	3,48	1,16	3,30	1,24	2,63	1,22	2,83	1,21	2,58	1,38
Szakk.	3,12	1,32	3,50	1,24	2,99	1,25	2,44	1,23	2,47	1,29	2,65	1,29

A varianciaanalízis eredményei szerint a táblázat első két oszlopában (barátok és média mint ismeretforrás) szereplő átlagok között nincs szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ), vagyis mindhárom iskolatípusnál hasonló a jelentősége ennek a két tényezőnek. A többi esetben szignifikáns különbséget találtunk, a zenei tagozat javára.

A megjelölt pontátlagok legmagasabb értéke (4,24), a táblázat egyetlen 4,00 fölötti adata, melyet az ének tagozatosok szolgáltattak. Ők a felsorolt lehetőségek közül az iskolai értékközvetítést nevezték meg legfőbb műveltségforrásként. Ez az állásfoglalás pozitív üzenetet hordoz a kutatás számára, hiszen azt mutatja, hogy létezik a középiskolás korosztálynak olyan metszete, amelyik az iskola tudásátadó tevékenységét az ismeretszerző folyamatban az első helyre sorolja. A legalacsonyabb átlagértéket ezzel szemben a szakközépiskolás tanulók azon válaszaiból nyertük (2,44), amelyben a családi közeg zenei műveltségközvetítő szerepéről mondtak véleményt. A két szélsőséges adat között helyet foglaló értékek egységesen támasztják alá a társadalmi közeg analízise kapcsán az I.1.3. pontban összegezett eredményeket,

amelyek az iskolán kívüli ismeretszerzésben a média dominanciáját, ezzel együtt az iskola szerepének gyengülését mutatják. A gimnazista és szakközépiskolás válaszadók a lehetséges források közül az első helyre a médiát sorolták, a szakközépiskolások pontátlaga a legmagasabb, 3,5. A gimnáziumi tanulók megítélésében az iskola a másodikként megjelölt legfontosabb ismeretszerző forrás, míg ez az eshetőség a szakközépiskolások véleménye alapján csak harmadikként vetődik fel. További megfontolás tárgya a családi közeg zenei befolyásáról alkotott vélemény, hiszen a szakirodalmi hivatkozások szerint a korábbiakban megismerhettük a *Kodály*-konceptió állásfoglalását. Ebben a felfogásban a szülői tudatosságnak, a családi közeg mintaadó szerepének a fontossága testesül meg. Mindez olyan elkötelezett szülői magatartás kialakítását is magában foglalja, amelyben az értékválasztás a zenei nevelés személyiségfejlesztő hatásának felismerésére és a nevelés szolgálatába állítására mutat rá.

A kutatás résztvevői válaszaik során ebben a témakörben ezzel a kodályi tézissel ellentétes tapasztalatokról számolnak be. A válaszok a részminták statisztikai elemzése szerint is nagyon egyöntetűek, egyben a legalacsonyabb értéket képviselik, hiszen még az ének-zene tagozatos válaszadók körében sem éri el a 3,0-es átlagértéket. A válaszadók tehát nem osztják a családi háttér zenei kultúrák közvetítő szerepének meghatározó voltára irányuló nézeteket. Helyét a baráti kör ízlésformáló és ismeretközlő funkciója veszi át, amely a szakközépiskolások számára a másodikként meghatározó közeg, a gimnazisták a média és az iskola megjelölése után harmadikként számolnak vele, míg az énektagozatos tanulók megítélésében a negyedik helyre kerül. Az ének-zenét tanulók válaszaiban még két forrásmegjelölés 3,0 fölötti átlagértéket mutat, a komolyzenei hangverseny és a zeneiskolai tanulmányokban való részesülés, így tehát a gondolkodásukban tartós nyoma marad ezeknek az értékközvetítő közegeknek. A család szerepe azonban mindhárom iskolatípus esetében az utolsó helyre kerül. A táblázat minden egyéb számadata 2,0 és 3,0 között mozog. Az átlagértékek értelmezése mellett figyelmet érdemel az átlagokhoz tartozó szórásértékek egyöntetű homogenitása is, ezen belül a szakközépiskolások legkisebb különbsége az egyes válaszok szórásértékei között.

Ahhoz, hogy az imént értelmezett adatok jelentését tovább árnyalhassuk, emlékeztetőül felidézzük az előzetes mérés átlageredményének sorrendjét. Feltűnő a média dominanciája (3,77), ezt követte a baráti kör (3,51), majd az iskola (3,17), a család (2,63) és végül a zeneiskola (2,2) pontátlaga. Az országos mérés esetében az összesített átlag szintén a média vezető szerepét erősíti meg, (3,43), azonban a nagymintás mérésben csökkent a befolyás mértéke. Ezt követi szorosan az iskola (3,42), ez a mozzanat szintén pozitív irányú elmozdulás az előzetes mérés adataihoz képest, ahol a második pozíciót a baráti kör foglalta el. Harmadikként a barátok szerepe (3,06), majd a zeneiskola és az egyéb zenei tevékenységek következnek (2,85), valamint a klasszikus hangversenyek (2,83) ismeretközlő színtere, és végül a családi közeg (2,64) átlaga, amely mintegy megismétli a próbamérés során nyert értéket. Mint látjuk, a nagymintás mérésben a zeneiskola megítélése is megnövekedett, így összességében – bár a média túlsúlya vitathatatlan, - az iskolai és zeneiskolai értékközvetítés magasabb elismertségét tapasztalhatjuk.

Noha az eredmény kismértékű javulást mutat, tehát nem kívánatos a hordozott üzenet túlértékelése, ezzel együtt azonban figyelemre méltó tényezőnek tekintjük jelen kutatásunk számára. A zenei műveltségalkotó komponenseket feltárása során ugyanis vizsgáljuk mindazon mozzanatok is, amelyek a zenei nevelés lehetséges tartalékaira,



energetizáló hatású területeire mutatnak rá. Ilyen terület számunkra az iskolai értékközvetítés és a médiahatás kapcsolatával való pontos szembenezés. A későbbiekben a zenei ismeretek forrásaira vonatkozó háttérváltozókat a zenei műveltség teszt eredményeivel is összefüggésbe kívánjuk állítani. A korrelációs művelet célja az, hogy további betekintést nyerhessünk arra vonatkozóan, hogy az egyes zenei ismeretközlő források milyen mértékben és milyen irányban befolyásolják az ifjúság zenei műveltségének alakulását.

#### 2.2.4. Zenei élmények forrása

A hazai zenei nevelési elvek középpontjában a *zenei élmény* megteremtése áll. Ebben a centrális elhelyezésben az a felismerés testesül meg, hogy a fejlesztő tevékenységnek az aktív zenéléshez kötött folyamatában az élményszerűség hordozza a fejlesztés alanya számára az optimális eredményesség lehetőségét. Ezt a célkitűzést az I.3.2.1. szövegrészben áttekintett törvényi szabályozás az alapelvek között deklarálja, összhangban a zenetörténeti és neveléstörténeti kutatások által feltárt, a zenét az ókortól kezdődően a nevelés szolgálatába állító törekvésekkel.

A zenei élmény átélése térben és időben tág határok között mozoghat, hiszen a kora gyermekkortól a felnőkedés különböző szakaszain át a felnőtté válásig számos kommunikációs térben érik az egyént zenei hatások. A tanulókat ezzel összefüggésben arról kérdeztük, hogy korábbi életük mely szakaszából és közegéből emlékeznek maradandó zenei élményre. A felkínált válaszlehetőségekről igen/nem döntés szerint nyilatkoztak a válaszadók. Ennek tartalmát az 55. táblázat gyakorisági táblája foglalja össze.

55. táblázat. Gyakorisági eloszlás a tanulók maradandó zenei élményeinek forrásairól

<i>Maradandó zenei élmény közege</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Százalék</i>
kisgyermekkor	208	36,4
családi kör	189	33,1
óvoda	100	17,5
iskola	278	48,7
baráti kör	386	67,6
zeneóra	175	30,6
társas zenélés	152	26,6
kóruséneklés	188	32,9
koncert, színház	340	59,5
nincs említésre méltó zenei emlék	19	3,3

A választási lehetőségként felkínált élethelyzetek rangsorát a korábbiakban ismertetett kutatási eredmények alapján ideális esetben a családi környezet, az óvodai és az iskolai fejlesztés terepe határozná meg, amelyet a továbbiakban a zeneiskolai tanulmányok, a társas zenei együttműködés, színház-és koncertélmények gazdagítanak. A zenei nevelés alapelveinek imént felsorolt súlypontjai a tanulók válaszai szerint azonban jelentős mértékben átrendeződtek.

A legmagasabb százalékként a baráti kör élményszerző közegét jelölték meg, ezt a befogadóként átélt színházi és hangverseny-tapasztalat követi, az iskolai élmények csupán harmadikként jelentkeznek a rangsorban, százalékban kifejezve nem éri el a teljes minta elemszámának 50%-át. A kora gyermekkorban megkezdett zenei fejlesztés kíváncsok közegei, a kisgyermekkorban benyomások, a család, és az óvoda

élményapparátusa jelentős mértékben csökkenő értékekkel vesznek részt a folyamatban, háttérbe szorulásuk az óvoda esetében kritikus, feltételezhetően kevésbé emlékeznek erre az időszakra. A képességek kiművelését segítő zenei fórumok mint a hangszertanulás, a társas zenélés formái (zenekar, kórus) szintén háttérbe szorultak a tanulók megítélése szerint. Figyelmet érdemel, hogy 19 fő, a válaszadók 3,3%-a arról nyilatkozik, hogy egyáltalán nem tud felidézni maradandó zenei emléket eddigi életéből. A kialakult helyzet ellentmond a *Kodály*-konceptió legalapvetőbb törekvéseinek, benne a zenei nevelés számára kívánatos a családi inspirációnak, az óvodai játékos fejlesztésnek, majd az közoktatás éneklésen és társas együttműködésen alapuló tevékenységének. A baráti kör előtérbe helyezése azt mutatja, hogy fiatalok életében ez a zenei mintakövetés a leghatásosabb.

### 2.2.5. Tantárgyi attitűdök

Kutatásunk számára alapvető fontosságú kérdés információhoz jutni arra vonatkozóan, hogy az iskolai keretek között végrehajtott zenei fejlesztés milyen mértékben teremt élményt a tanuló számára, valamint, hogy a kialakult élményegyüttes értékszerkezete milyen előjelű. Ennek megválaszolására azok a kérdésfeltevések alkalmasak, amelyek az iskolai zenei tevékenység tulajdonságait térképezik fel. Elsőként az iskolai tantárgyakkal kapcsolatban kialakult tantárgyi attitűdöket ismerjük meg, és az áttekintés során az előzetes mérés eredményeinek adataira támaszkodunk a tendenciák megállapítása céljából. A feltett kérdés megszövegezésében a tantárgyakat abc-sorrendben tüntettük fel, hogy a felsorolás ne befolyásolja a válaszadó ítéletalkotását. A tantárgyi attitűdöket ötös ordinális skálán mértük meg, az eredmények átlagértékeinek iskolatípusok szerinti összefoglalását az 56. táblázatban jelenítjük meg.

56. táblázat. Az iskolai tantárgyak kedveltsége az átlag- és szórásértékek szerint

Tantárgyak	Ének-zene tagozat		Gimnázium		Szakközépiskola		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Angol nyelv	3,76	1,18	3,94	1,13	3,30	1,26	15,449	0,000
Biológia	3,17	1,19	3,40	1,24	3,10	1,31	3,326	0,370
Ének-zene	4,44	0,84	3,10	1,24	3,04	1,36	70,576	0,000
Fizika	2,20	1,11	2,18	1,26	2,33	1,16	0,930	0,399
Informatika	3,28	1,24	3,49	1,14	3,55	1,23	2,366	0,950
Irodalom	4,00	0,98	3,61	1,14	3,21	1,30	20,158	0,000
Matematika	3,00	1,31	3,07	1,27	2,93	1,32	0,629	0,533
Rajz	3,90	1,19	3,27	1,34	3,89	1,41	14,716	0,000
Testnevelés	3,61	1,27	3,70	1,36	3,66	1,26	0,184	0,832
Történelem	3,57	1,24	3,22	1,26	3,21	1,21	5,241	0,006

A táblázatban tíz tantárgy kedveltségének átlag-és szórásértékeit tüntettük fel, amelyek alapján kirajzolódik az iskolai tárgyakhoz kapcsolódó attitűdök rangsora. Az eredmény a tanulói sztereotípiáknak megfelelően alakul, hiszen az úgynevezett „reál” tárgyak kedveltsége alul marad a „humán” jellegű iskolai tárgyakhoz képest. A táblázatban feltüntetett szignifikancia-szint is ezt támasztja alá, hiszen az ének-zene, az angol nyelv, a rajz, az irodalom és a történelem esetében kaptunk szignifikáns értékeket, közöttük is az ének-zenéhez kapcsolódik a legmagasabb F-érték. Számunkra fontos kérdés tehát, hogy ezen belül az ének-zene helyzete hogyan alakul.

A teljes kérdőíven mért, ének-zene tantárgyhoz tartozó kedveltség átlagértéke 3,52, amelynek kialakításában az ének-zene tagozatos tanulók 4,44-os átlaggal vesznek részt. Ez azt jelenti, hogy amennyiben a felmérés az előzetes méréshez hasonlóan csupán a gimnazista és a szakközépiskolás tanulók körére terjedne ki, akkor az átlag 3,07-ra csökkenne. Ez az érték a táblázatban szereplő összesen 30 átlag közül a harmadik legalacsonyabb, megegyezik a gimnazisták matematika attitűdjével, és egyöntetűen a matematika és a fizika elutasítottságának csoportjába tartozik. A tíz tantárgy átlagának csökkenő rangsorában a rajz (3,7), a testnevelés (3,65), az angol nyelv (3,6), az irodalom (3,6), az ének-zene (3,52), az informatika (3,44), a történelem (3,33), a biológia (3,2), a matematika (3,0), a fizika (2,23) sorrendben vesz részt. Látható, hogy nem csupán a humán-reál megítélés sztereotípiája igazolódott, de egy másik nézőpont is megjelent a tantárgyak elrendeződése által. Ugyanis a legmagasabb átlagértékek az úgynevezett készségtárgyak köréhez kapcsolódnak, ami azt a jelentést hordozza, hogy a kognitív erőfeszítést igénylő tárgyakkal szemben egyértelmű a kedveltsége ezeknek a tevékenységeknek a diákság körében. Bár a kutatás számára ez is ismert jelenség, ám ezt a metszetet vizsgálva ismét felvetődik a kérdés, hogy mi okozza az élményszerző tevékenységéhez kötött ének-zenének a legszűkebb tantárgycsaládján belül kialakuló hátrányát.

A teljes körű mintán megvizsgált átlagértékek alakulásához képest lényeges lépés a különböző iskolatípusok által kialakított attitűdök megismerése. A sorrend módosulása azt mutatja meg, hogy az egyes tantárgyak által közvetített norma-és elvárásrendszer milyen megítélést kap a diákok körében. Elsőként az ének tagozatos tanulók mutatóit tekintjük át. Megállapítható, hogy az ének-zene iránti elkötelezettség kiugróan magas értéket mutat, a hozzá tartozó szórásérték is a legalacsonyabb, tehát a véleményalkotás homogenitása erősíti az állásfoglalásukat. Ez az eredmény egyben várakozásunknak is megfelel. Mindemellett a többi tantárgy szempontjából is a legmagasabb átlagértékek jelentek meg, tehát az iskolai tevékenységhez kialakított attitűdjük a legmagasabb. Erre a jelenségre a korábbiakban a zenei nevelés hatásvizsgálatainak elemzése kapcsán már rámutattunk. Esetükben két átlag is 4,0 feletti, és egyetlen alkalommal kerülnek a 2,0-es mezőbe, a fizika tanulása esetében (2,22). A kedvelt tárgyak sorrendjében az éneket az irodalom, a rajz, az idegen nyelv, a rajz és a testnevelés követi. Ezután sorakoznak a kevésbé kedvelt tanulmányok, az informatika, a biológia, a matematika és a fizika.

A gimnazisták körében az első helyre az idegen nyelv tanulása (angol nyelv 3,94) került, ám egyetlen átlag sem éri el a 4,0-et, és az előző mintához hasonlóan itt is csak a fizika átlaga kerül a 2,0-es sávba. Az angolt a testnevelés követi, majd az irodalom, az informatika, biológia, a rajz, a történelem. Látható, hogy az ének a legutolsó tantárgyi csoportba sorolódott, közvetlenül a matematika és a fizika elé. Az elszenvedett presztízsveszteség látványos, és az is kitűnik, hogy nemcsak a készségtárgyak előzik meg a népszerűségét, de még a természettudományos tárgyak közül is magasabb az informatika és a biológia elfogadottsága, mint az éneké. Számukra az élményalapú énekközpontú tanítás ideája a gyakorlatban kontraproduktív eredményt hoz, vonzás helyett taszítóvá válik. Ebben az esetben már nem csupán a készségtárgyakon belüli hátrányról beszélhetünk az ének-zenét illetően, de a humán tárgyak köréből is kizsorulni látszik.

Ez a folyamat a szakközépiskolások véleményalkotásában is nyomon követhető, egyben együtt jár az attitűdátlagok zsugorodásával, a szórásértékek emelkedésével, az iskolai tanulástól való elidegenedéssel. Ezt bizonyítja, hogy a

legmagasabb érték a rajz tantárgyhoz társul (3, 89), ezt a testnevelés, majd az informatika követi. Az angol, az irodalom, a történelem és a biológia egyaránt megelőzi az éneket, utána már csak a két legelutasítottabb, 2,0-es sávban helyet foglaló tárgy következik, a matematika és a fizika. Tekintve, hogy a köznevelési törvényhez kapcsolódó kerettanterv a szakközépiskolában az ének-zene oktatását csupán egy évben teszi lehetővé, ennek a kialakult attitűdnek a megváltoztatására nem látszik esély. A zenei fejlesztés számára jelentős kontraszt mutatkozik a tantervi célok és a hozzájuk társított lehetőségek kapcsolatában, ennek következményei az iskolai tevékenység eredményességében testesülnek meg.

Végző következtetéseink megalkotását tovább árnyalja az a tény, hogy az énekórák hangulatát osztályozó kérdésünkre pozitívabb tartalmú válaszok érkeztek, mint amelyeket a tantárgyhoz kapcsolt attitűd során megismertünk. Az énekórák hangulatáról az 57. táblázat adatai nyújtanak tájékoztatást.

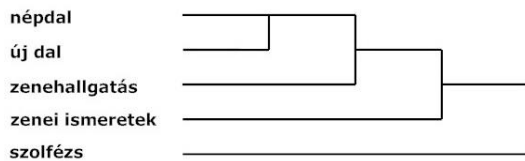
57. táblázat. Az énekórák hangulatának minősítése

Ének-zene tagozat		Gimnázium		Szakközépiskola		F	p
Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
4,23	0,89	3,89	0,93	3,60	1,12	17,30	<,001

Látható, hogy az átlagok tendenciája megismétli az attitűdvizsgálat végeredményét, ám jelentős mértékben közelítenek egymáshoz a kapott értékek és az eredmény szignifikánsnak tekinthető. Ez a folyamat mindkét irányban lezajlik, egyrészt alacsonyabb értéket vesz fel az énektagozatosok pontátlag, másrészt emelkedik a gimnazisták és a szakközépiskolások értéke. A kérdés arra vonatkozott, hogy az énekórák hangulatát iskolai osztályzatokban mérve hányasra értékeli a válaszadó. A megítélés kedvezőnek tekinthető, hiszen szóveges minősítésben ugyanezek az osztályzatátlagok mindhárom esetben a „jó” minősítésnek felelnek meg. Ebből arra következtethetünk, hogy a negatív hozzáállás mögött elsősorban nem a tanítási órán szerzett kedvezőtlen tapasztalatok állhatnak, illetve, hogy a tanítási óra kedvelése nem áll feltétlenül szoros összefüggésben magával a kialakított attitűddel. Ebben az esetben az okok megismerése céljából szükségesnek mutatkozik pontosabb betekintést nyernünk az énekórai tevékenység alakulásába.

## 2.2.6. Tanulói nézetek az ének-zene óráról és az órai tevékenységről

Mint azt a tantárgyi attitűdök értékelése során megállapítottuk, az elutasítottság mértéke valamint a hangulatjelzés pozitív üzenetének kontrasztja ráirányítja a figyelmet az énekórai folyamatok, tevékenységek megismerésére. Így betekintést nyerhetünk a zenei fejlesztés részterületeibe, egyúttal a tanítási óra főbb tevékenységi formáiba. Tudjuk, hogy a zenei nevelés komplex tevékenységként számos területet ölel fel. A zenei műveltség teszt feladatainak kapcsán már elkülönítettük az ismeretszerző és a képességfejlesztő mezőket, de ezeknek számos dimenziója jelentkezik a tanítási óra munkafolyamataiban. A tanulók számára megfogalmazott kérdés a legtipikusabb, leggyakrabban előforduló tematikus blokkokat nevezi meg, ezáltal a válaszadó pontosan azonosíthatja az óramozzanatokat. Válaszaikban tehát az énekóra részterületeinek kedveléséről kell számot adniuk. Ennek összefoglalását a 6. ábra tartalmazza.



6. ábra

*Az osztálytermi tevékenység részterületeinek kedvelése*

A hasonlósági csoportok elrendeződését ábrázó dendrogram értékelése során elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók véleménye szerint a negatív attitűd ellenére vannak kedveltnek tartott részterületei az énekórán zajló munkának. A tevékenységi formák között a kedveltség szempontjából meghatározott csoportosulás bontakozik ki. A jelen kutatás számára éppen az élményszerűség vizsgálata céljából meghatározó, hogy hogyan tekintenek az aktív zenei tevékenységekre a tanulók. A Kodály-koncepció ismertetése folyamán betekintést nyertünk az énekes alapú fejlesztés elvi kérdéseibe. Amennyiben tehát a tanulók az éneklés zenei tevékenységének elutasításáról számolnának be, úgy a szisztéma alapjait ingatnák meg. Ezzel szemben az öt megnevezett tevékenység közül (népdal éneklése; új dal tanulása; zenei ismeretek bővítése, zenehallgatás; szolfézs) az új dal tanulását és a népdaléneklést a zenehallgatás mellett második kedvelt óramozzanatként nevezik meg.

Az eredmény fontos üzenetet hordoz a zenei nevelés számára, hiszen arról tájékoztat, hogy a középiskolás korosztály nem veti el az éneklést. Ezen belül a magyar népdal mint gyermekkortól kiépülő közös dallamkincs közepes mértékben elfogadottnak bizonyul számukra az átélt élmény megteremtésére. A szakmai testületek által megfogalmazott nézetek kedvezőtlenebbül ítélik meg az éneklési tevékenység helyzetét, a diákság éneklési hajlandóságát. Az általunk mért, statisztikai eszközök útján nyert adatok differenciáltabban láttatják a kialakult helyzetet. Megerősíti értelmezésünket, hogy a két énekes tevékenység párban jelentkezik, az összetartozás mértéke szoros, nem esetleges.

A zenehallgatás mint legkedveltebb tevékenység az énekléshez viszonyítva passzív magatartásforma, ám a zeneértővé válás és az analitikus gondolkodás kiépítéséhez nélkülözhetetlen feladat. Bár az órai aktivitást zenehallgatás útján megkerülni szándékozó diákság számára a zenehallgatás látszólag a cselekvés feladásaként vetődik fel, ez azonban nem jelent eredménytelenséget a műveltségalkotás szempontjából. A zenei műveltség teszt teljesítményátlagainak elemzése során tapasztaltuk, hogy a második legeredményesebb megoldásokat éppen a zenehallgatáshoz kötött feladatok megválaszolásában nyújtották a tanulók. Ez a tény ismételtent ellentmondani látszik a tanári vélemények azon halmazának, amelyekben a zenehallgatás mint elvesztegetett idő jelenik meg. A zenei fejlesztésre szánt időkereten valóban számos terület osztozik, és a képességfejlesztésre a heti egy óra kevésnek bizonyul, ám annál lényegesebb megismernünk, hogy mely területeken milyen fokú az eredményesség.

A zenei ismeretek tanulása mint kognitív terület és a szolfézs feladatok végrehajtása mint képességfejlesztő gyakorlat a tanítási óra legkevésbé kedvelt mozzanatai. Az ismeretközlés elutasítása nagymértékű, még azoknak a válaszadóknak a körében is, akik az iskolai ismeretszerzést nem tekintették tehernek. A tantárgyi attitűdök kapcsán a gimnazisták körében számos olyan értéket ismertünk meg, amelynek kedveltsége a közepesnél magasabb volt annak ellenére, hogy ismeretközlő

volta miatt tanulása erőfeszítést igényelt. Ilyen tantárgyak például az angol nyelv, az irodalom vagy a biológia. Ennek ismeretében, ha a diákok ilyen egyöntetűen zárkóznak el a zenei ismeretek tanulásától, ez azt jelzi számunkra, hogy a tantárgyra nem tudásbővítő, hanem élményszerző stúdiumként tekintenek. A zenei műveltség teszt megoldottságának alacsony átlagértéke a zenei ismeretekkel kapcsolatban ugyanezt a tapasztalatot támasztja alá.

A zenei írás, olvasás elsajátítása a koncepció sarkalatos pontja, ám a megfelelő teljesítmény és a benne hordozott sikerélmény kizárólag rendszeres tevékenység eredményeképpen szerezhető meg. Aki tehát nem képes a zenei kódoláshoz szükséges jelrendszer alkalmazására, az a sikertelensége miatt elfordul a feladatmegoldástól, egyszersmind a tantárgytól is, amint azt az attitűdvizsgálat megmutatta. Az ének tagozatos növendékek az eszközrendszer birtokában jelentős sikerélményhez jutnak, ez jelenik meg a tantárgyi attitűd mértékében is, nem pedig a tanórához való hozzáállás.. Az a következtetés rajzolódik ki az adatértelmezés során, hogy az óramozzanatok mért értékei szorosabb összefüggésben állnak a tantárgyi attitűddel, mint az érzelmi, hangulati összetevőkkel

Az énekóra részterületeinek kedvelését, melyet ötfokozatú ordinális skálán mértük, a pontátlagok és a szórások alakulása szerint is megvizsgáltuk. Az 58. táblázat ezeket az adatokat tartalmazza.

58. táblázat. Az énekóra részterületeinek kedvelése

Népdaléneklés		Daltanulás		Zenei ismeretek		Zenehallgatás		Szolfézs	
Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
3,08	1,49	3,31	1,41	2,96	1,24	4,01	1,19	2,28	1,31

A táblázatban feltüntetett átlagértékekhez tartozó szórások ismételten azt mutatják, hogy a magas kedveltség vagy elutasítottság megjelölésében egyöntetűbb a tanulók véleményalkotása, így a zenehallgatás pozitív visszajelzése és a szolfézs teljes körű elutasítása esetében. A zenei élmények forrása szempontjából az énekóra részterületei különböző megítélést mutatnak. Ezzel együtt a tevékenység a tanulók bevallása szerint is képes élményt nyújtani számukra. A zenei élmény megismerése számos nézőpontból közelíthető meg. A továbbiakban a tanulók azon véleményét ismerjük meg, amelyben órai részvételükről, önmaguk helytállásáról kell megnyilatkozniuk. Az ötfokozatú ordinális skálán jelölt véleményalkotás átlag-és szórásértékeit a 59. táblázatban közöljük.

59. táblázat. Az énekórán való részvétel értékelése iskolatípusok szerint

	Ének-zene tagozat		Gimnázium		Szakközépiskola		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Leköt a feladat.	3,46	1,28	2,47	1,16	2,43	1,23	41,773	0,000
Megfelelek a feladatnak.	4,06	0,83	3,60	1,18	3,51	1,21	11,259	0,000
Unatkozom az énekórán.	2,77	1,12	2,45	1,09	2,79	1,24	5,434	0,005
Érdektelen az óra.	1,63	0,99	2,45	1,35	2,28	1,32	19,218	0,000
Feszülten kell figyelnem.	1,69	1,02	2,01	1,13	2,02	1,24	4,348	0,013
Fáraszt a figyelés.	1,68	1,00	2,22	1,25	2,27	1,29	11,453	0,000

Mint látható, kérdés valamennyi itemében szignifikáns értékeket kaptunk a variancia-analízis segítségével. A legmagasabb pontátlagot mindhárom iskolatípus válaszadói a „képes vagyok megfelelni a követelményeknek” kijelentésben érték el. Ez azt jelenti, hogy a válaszadók képességeik alapján egyöntetűen alkalmasnak tartják önmagukat az énekórán való teljesítésre. Ezzel összhangban nem fárasztja őket a figyelem fenntartása, hiszen ez az állítás mutatja a legalacsonyabb értékeket. Az ének tagozatos tanulók az érdektelenséget utasították el a legnagyobb mértékben, tehát érdeklődőnek vallják magukat az énekórát illetően a többi csoporthoz képest.

Mindezek együttesen azt az üzenetet hordozzák, hogy a középiskolások a saját énekórai tevékenységüket pozitívan ítélik meg. Mivel azonban az egyik legmagasabb pontszám az átélt unalomra vonatkozik, így az alacsony tantárgyi attitűd okaként az élménytelenség fogalmazódik meg. Az ének tagozatos válaszadók átlagértékei a legalacsonyabbtól a legmagasabb értékig mintegy megduplázódnak, az 1,0 és sávtól a 4,0-es tartományig terjednek. A gimnazisták és a szakközépiskolások értékei azonban egyetlen kivételtől eltekintve – saját képességeik pozitív megítélése – 2,01 és 2,79 között helyezkednek el. Az ő esetükben az élményközpontú zenei nevelés megvalósulása elégséges minősítést kapott. A választható itemek pozitív üzenetét a „leköt az óra” választása, negatív pólusát pedig az „unatkozom az énekórán” megjelölése hordozza. Jellemző, hogy az ének tagozatosok esetében az átlagok arról számolnak be, hogy nagy részüket leköti az órai tevékenység, és csupán kismértékben unatkoznak. A gimnazisták esetében a két átlagérték közel azonos, míg a szakközépiskolások esetében az arány megfordul, így inkább unatkoznak, és kevésbé köti le őket az órai munka. Válaszaikból, mint láttuk, az is kiderült, hogy ezt nem a saját hozzáállásuknak tudják be, így a továbbiakban célszerű megvizsgálnunk az énekórai élmények alakulását. Az énekórák hangulatának hipotézisvizsgálatát a 60. táblázat tartalmazza.

60. táblázat. Az énekórák hangulatának hipotézisvizsgálata

Tanulócsoportok	Levene-féle F	p	kétmintás t-próba vagy Welch-próba	p
ének-zene tagozat - gimnázium	0,587	0,444	3,528	<0,000
gimnázium – szakközépiskola	13,738	<0,000	2,873	0,004
ének-zene tagozat - szakközépiskola	19,315	<0,000	6,040	<0,000

Elsőként az ének-zene tagozatos tanulók és a gimnazisták nézetei között adódó esetleges eltérést vizsgáltuk meg. A *Levene-teszt* eredménye azt mutatja meg, hogy a varianciák homogének-e. A nullhipotézisünk szerint a két minta szórása egyenlő. Mivel a szignifikancia érték nagyobb, mint 5% ( $p=0,444$ ), tehát a szórásnégyzetek megegyeznek. Ebben az esetben tehát kétmintás t-próbát végzünk, hiszen kétmintás t-próba alkalmazása abban az esetben vetődik fel, ha az F-próbán nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget. Amennyiben szignifikáns különbség mutatkozott a *Levene-féle F-próbán*, akkor a *Welch-próba* szerinti vizsgálatot hajtjuk végre. Láthatjuk, hogy esetünkben a szignifikancia 5% alatti, tehát eltérés mutatkozik a gimnazisták és az énektagozatosok esetében az énekóra hangulatának megítélése között. Másodszor a gimnazisták és a szakközépiskolások meggyőződését vetjük össze. Itt láthatjuk, hogy a szignifikancia érték itt is 5% alatti, tehát 5%-os szignifikancia szint mellett van eltérés a két csoport átlaga között az énekóra megítélésében. A harmadik esetben az ének-zene tagozatos tanulók véleményét vetjük össze a szakközépiskolásokéval, és ismételten azt

tapasztaltuk, hogy eltérés jelentkezik az ének-zene tagozatos diákok és a szakközépiskolás diákok énekóra hangulatára adott pontszámátlagai között. A három iskolatípus közötti különbség számos vetületét láttuk a feltárás során. Bár a vizsgálatban mért műveltségeredmény szempontjából a gimnáziumi és a szakközépiskolás tanulócsoport hasonló viselkedést mutat, az iskolatípusok elkülönítésében mindhárom képzési formában részesülők eltérő jegyeket mutatnak.

A *Csikszentmihályi* (2001) által analizált flow-jelenség, amelynek természetét a I.2.2.2. pontban ismertettük, részletesen beszámol a tökéletes élmény átélésének lehetőségeiről, a flow-csatornában maradás feltételeiről. Az áramlatrendszer működése az örömelemény tapasztalata mellett magában hordozza egyrészt a szorongás, másrészt az unalom kialakulását is. Az élményhármasság (boldogság; szorongás, unalom) esetei közül kettőre vonatkozóan nemleges választ adtak a tanulók. Kizárták az énekórán a boldogság átélését, ezzel együtt a szorongást is, hiszen válaszaik szerint nem félnek a feladatmegoldás inkompetenciájától. Az unalom azonban szerepet játszik a megítélésükben. Indokolttá válik tehát az átélt élmény szempontjából megvizsgálnunk az iskolai zenei tevékenységhez kapcsolt élményeket, attitűdöket. Ennek céljából a kutatás résztvevőinek tizennyolc tematikus állítás valóságtartalmát kellett önmagukra vonatkoztatva ötfokozatú skálán megjelölniük. Ezt a problémakört tárja fel a 61. táblázat iskolatípusok szerint elkészített összefoglalója.



61. táblázat. A zenei élményhez fűződő viszony megítélése

Iskolatípus	Ének-zene tagozat		Gimnázium		Szakközépiskola			
Kijelentés	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Kedvelem a zenét általában.	4,93	0,26	4,75	0,46	4,53	0,76	23,052	0,000
Jobban szeretem a magam választotta zenét.	4,10	0,89	4,60	0,68	4,49	0,77	18,163	0,000
Az iskolai zene művészi értéke nagyobb.	3,99	1,03	3,60	1,19	3,17	1,27	19,783	0,000
Tartottam már szépnek klasszikus zenét is.	4,59	0,65	4,08	1,02	3,57	1,23	41,104	0,000
Jobban szeretném a kedvenc zenéimet az órán.	3,21	1,24	3,77	1,20	3,99	1,08	19,414	0,000
Akadtt már kedvencem az órai tananyagban is.	4,26	0,92	3,26	1,35	3,11	1,38	39,406	0,000
Szeretem az énekórát, mert szeretek énekelni.	4,35	0,83	1,91	1,31	2,56	1,37	96,190	0,000
Sajnálom, hogy nincs minden évben énekóra.	3,75	1,34	2,52	1,36	2,4	1,35	45,612	0,000
Jobban kedvelném az éneket tanulás nélkül.	2,85	1,28	3,51	1,23	3,23	1,32	11,433	0,000
Választottam már időtöltésül klasszikus zenét is.	3,98	1,12	2,82	1,35	2,53	1,34	55,903	0,000
Jól érzem magam az énekórán.	4,24	0,86	3,62	0,98	3,35	1,15	33,301	0,000
A műveltségben szerepet tulajdonítok a zenének.	4,46	0,68	3,75	1,04	3,45	1,15	43,470	0,000
Szorongtam már énekórai feladatmegoldás miatt.	3,09	1,33	2,93	1,26	2,58	1,31	7,304	0,001
Úgy érzem, a zene hatást gyakorol rám.	4,45	0,80	4,05	1,04	3,81	1,11	18,948	0,000
A tanár egyénisége miatt kedvelem az énekórát.	3,62	1,20	2,21	1,18	3,16	1,37	6,280	0,002
Énekeltem már jóízűen a társaimmal együtt órán.	4,43	0,81	3,55	1,27	3,13	1,43	47,124	0,000
Fontosnak tartom a jövőben a műveltséget.	4,35	0,88	3,26	1,17	3,19	1,24	52,508	0,000
Énekórán gyakran unatkozom.	1,98	1,02	2,83	1,21	2,88	1,26	29,200	0,000

Legfontosabb észrevételünk, hogy a 60. táblázatban feltüntetett értékekhez képest a 61. táblázat átlagai jelentős mértékben megemelkedtek, amelyet a magas szignifikancia-szint is megerősít. Ez a jelenség azért érdemel figyelmet, mert az átlagok által kifejezett állásfoglalások pontosíthatják az eddig szerzett ismereteinket. A bevezető kijelentés „Kedvelem a zenét általában.”, általánosságban közelíti meg a problémafelvetést, és absztrakt módon, iskolás tematika nélkül a tanulók sokkal kedvezőbb válaszokat adtak, mint bármelyik itemre a kérdőív megoldása során. Az idézett állítás mindhárom iskolatípus megítélésében a legmagasabb átlagot szolgáltatta, az énekesek esetében majdnem 5,00 (4,93), ám minden részminta esetében 4,5 fölötti érték. A szakközépiskolások egyetlen esetben sem nyilvánultak meg ilyen kedvezően, amikor az iskolai gyakorlat mozzanatait véleményyezték. Az iskolai énektanítás törekvéseinek elutasítása tehát nem jár együtt a zenétől való elfordulással.

A legalacsonyabb átlagértékek megjelölése azonban már nem egyöntetű. Az ének tagozatos növendékek az unalmat utasítják el a legnagyobb mértékben (1,98), míg a gimnazisták és a szakközépiskolások azt, hogy minden évben legyen énekóra (2,52;

2,4), tehát magát a tantárgyat. A gimnazisták és a szakközépiskolások véleményalkotásukban hasonlóságot mutattak, csakúgy, mint a zenei műveltség teszt megoldottságában. A 61. táblázatban vizsgált válaszadásokban átlagosan 0,2-es különbség tapasztalható a gimnazisták javára, és az említett két iskolatípus tanulóinak válaszaiban hordozott információ ismét az iskolai gyakorlattal való szembehelyezkedést mutatja.

A táblázat első két állítása minden válasz átlaga szerint 4,00-en felüli, és a hozzájuk tartozó szórásértékek sem érik el az 1,00-t. Tartalmi szempontból ez azt jelenti, hogy amennyiben a zenéről nem iskolai tananyagként beszélünk, valamint belefoglaljuk zenét általában kedvelő, saját ízléspreferenciájuk szerinti fogyasztást, abban az esetben a tanulók egyöntetűen pozitívan fordulnak a zenéhez. A logikai rend megfordításával azonban számos itemben a klasszikus értékek melletti állásfoglalásra készítettük a tanulókat. Ebben az esetben az értékorientáció tudatosságára vonatkozó itemek átlaga jelentős mértékben csökkent, döntően a 3,00-es mezőben helyezkednek el, még az ének tagozatos tanulók esetében is. Érdekes megfigyelnünk, hogy a klasszikus értékek iskolai közvetítését különböző állításokban megfogalmazó itemekre milyen átlagértékekkel reagáltak a tanulók. A „Tudom, hogy az iskolai zene művészi értéke nagyobb, mint a szórakoztató zenéé.” állítással szemben kialakított állásfoglalás egyöntetűen közepes, az iskolatípusok korábban megismert attitűdcsökkenésének megfelelően 3,99; 3,60; 3,17-os átlagértékekkel. Az értékesség-témakörben adott válaszokban a rangsor állandósul, nem előzik meg egymást az egyes iskolatípusok, így az előzetes elvárásoknak megfelelő a sorrend (tagozat, gimnázium, szakközépiskola). A klasszikus zenéhez élményszerűen közelítő álláspontokban megengedőbben nyilatkoznak a válaszadók, az átlagértékek megemelkednek. („Tartottam már szépnek klasszikus zenét is.” 4,59; 4,08, 3,57, „Akadt már kedvencem az órai tananyagban is.” 4,26; 3,26; 3,11, „Választottam már időtöltésül klasszikus zenét is.”) Ez utóbbi állítás mérlegelésében a gimnazisták és a szakközépiskolások egyöntetűen a 2,00-os tartományban mozognak, valamint az ének tagozatosok is a 3,00-es mezőben foglalnak helyet. A zenei fogyasztás és az értékválasztás minősége tehát a zenei ízlés feldolgozása során szerzett tapasztalatainkat támasztja alá.

Az énekórai munkafolyamatokhoz fűződő személyes viszonyokról az alábbi eredmények áttekintésével juthatunk közelebb. Kedvező véleményről árulkodnak a „Jól érzem magam az énekórán.” kijelentés minősítései (4,24; 3,62; 3,35), és a „Jobban kedvelném az énekórát, ha nem kellene tanulni is.” állításhoz tartozó kis mértékben csökkenő átlagok. A korábbiakban megismert tantárgyi attitűd azonban számottevően alacsonyabb értéket mutat (3,09). Az ének tantárgyat önmagában, a többi tantárgy környezetéből kiemelve és szemlélve tehát kedvezőbb a tanulók véleménye, mint abban az esetben, ha a többi iskolai tárgy kontextusában helyezve képeznek rangsort. Az élményszerűség esetében is hasonlóan nyilatkoznak a válaszadók, hiszen az „Énekeltem már jóízűen a társaimmal együtt órán” tartalmával 4,43; 3,55; 3,13-as átlagértékekkel értékelték egyet. Ezt a tapasztalatot azonban nem általánosíthatjuk, hiszen ugyanezen állítás absztrakt megfogalmazását már erőteljes elutasítás övezi a gimnazisták és a szakközépiskolások körében: „Szeretem az énekórát, mert szeretek énekelni.” 4,35; 1,91; 2,56. Érdekes, hogy, bár állításuk szerint átlagosan jól érzik magukat az énekórán, és már énekeltek jó kedvvel közösen, a két elem társítását azonban nem fogadják el magukra nézve. Ebből arra következtethetünk, hogy az énekóra kedvelésében nem az éneklés élménye a meghatározó.

Elgondolkodtató továbbá, hogy a tanár befolyásának alakulásáról miként vallanak a válaszok. „A tanár egyénisége miatt kedvelem az énekórát” kijelentésre adott feleletek átlagait (3,62; 2,21; 3,16) összevetve a „Jól érzem magam az énekórán.” értékeivel (4,24; 3,62; 3,35) jelentős csökkenés mutatkozik meg. Számunkra ez azt jelzi, hogy az énekóra megítélésében a tanár szerepe kevésbé meghatározó, még a tagozatos tanulók esetében is. Ez a mérési tapasztalat ellentétben áll azzal a sztereotípiával, amelyik a tantárgyi attitűdök kialakulását a tanár személyiségéhez, annak befolyásához köti. Feltételezhető, hogy a rövid ideig, alacsony óraszámban tanított tantárgy esetében nem alakul ki egyértelmű kötődés, így például a gimnáziumi és a szakközépiskolai zenei nevelés esetén, mindemellett különös figyelmet érdemel a gimnazisták által mutatott igen alacsony átlag. Elgondolkodtató továbbá, hogy az ének-zene tagozatos középiskolások megítélése hasonlóan alacsony értékeket jelez, holott a tantárgy élményközpontúsága és az erről vallott pozitív tanulói nézetek alapján szoros érzelmi kapcsolat kialakulását feltételezzük tanár és növendék között.

Az énekórán átélt élmények sorában, *Csikszentmihályi* flow-teóriájával összefüggésben rákérdeztünk a szorongás és az unalom mértékére is. A „Szorongtam már énekórai feladatmegoldás miatt.” kijelentésre 3,09, 2,93; 2,58 átlagértékekkel válaszoltak a megkérdezettek. Látható, hogy az énekesek esetében a legmagasabb a szorongásérték, ám kedvezőnek tekinthető, hogy ezzel együtt is mindhárom átlag alatta marad a „Jól érzem magam...” számainak. A pozitív élmény tehát erősebb. Az unalom esetében „Énekórán gyakran unatkozom.” megfordul a válaszok trendje (1,98; 2,83; 2,88). A szorongás és az unalom eseteit párba állítva tehát azt tapasztaljuk, hogy az énekesek a megemelt követelmények által gyakrabban élnek át szorongást, mint társaik, viszont jelentős mértékben elkerüli őket az unalom. A gimnáziumi és szakközépiskolás tanulók a két lélekállapotot közel azonosnak ítélik.

A kijelentések sorában meghatározó helyet szántunk a műveltség tematikájának, hiszen kutatásunk az iskolai műveltség, benne a zenei műveltség helyzetének megismerésére irányul. Fontos tudnunk, hogy a tanulók hogyan vélekednek arról a tudásról, amelyet a zenei nevelés során szerezhettek meg. Két állítást fogalmaztunk meg erre vonatkozóan: „A műveltségben szerepet tulajdonítok a zenének.” (4,46; 3,75; 3,45) „Fontosnak tartom a jövőm szempontjából, hogy művelt legyek a zene területén is.” (4,35, 3,26; 3,19). Érdekes, hogy az első kijelentés, amelyik a válaszadók jelenére utal, kedvezőbb megítélést kapott, mint a második, amelyik a problematikát időtávtatba helyezi. Ez azt mutatja, hogy a tanulók képesek a zenei műveltséget mint komplex műveltségalkakító tényezőt szemlélni, és, bár felismerik annak műveltségformáló szerepét, ám hatásával nem számolnak perspektivikusan.

### **2.2.7. Zenei tevékenység egyénileg és közösségben**

A *Kodály*-koncepció legfontosabb alapelvei között szerepel a *zenei tevékenység közösségi kereteinek* megteremtése. Ezzel összefüggésben a I.2.3.3. részben megismertük mindazon képesség-kibontakoztató hatásokat, amelyek a társas muzsikálás során érik a tanulókat, és amelyeknek minél nagyobb mértékű felhasználása kívánatos a zenei fejlesztés során. Következésképp a kutatás folyamatában a vizsgálni kívánt területek közé emeltük mindazon közösségek munkájában való részvételt, amelyekben a zenei tevékenység megnyilvánulhat, így a család közegét, a különböző orientációjú zenei csoportokat (énekkar, komolyzenei együttes, népzenei együttes, könnyűzenei együttes), valamint a zeneiskolában folytatott egyéni és/vagy társas zenélés lehetőségeit.

Az iskolai szervezett zenei fejlesztésben való részesülést elvben megelőzi az az élmény, amely kora gyermekkorban, *családi körben* élhető át a közös játék, éneklés esetleg hangszeres együttműködés által. A háttérkérdőív kérdései között szerepel annak megismerése, hogy milyen gyakran és milyen tevékenység keretében fordul elő a családban közös zenei foglalkozás. A válaszlehetőségek tartalmazzák a közös zenehallgatás, a közös éneklés, a közös családi muzsikálás és a közös televíziózás eseteit. Az ötfokozatú ordinális skálán mért tanulói válaszok átlagértékeinek alakulását a 62. táblázat tartalmazza.

62. táblázat. A családban folytatott zenei tevékenység

Kérdés	N	Átlag	Szórás
Milyen gyakran szoktatok a családban közösen zenét hallgatni?	565	2,71	1,30
Milyen gyakran szoktatok a családban közösen énekelni?	554	1,79	1,21
Milyen gyakran szoktatok a családban közösen zenélni?	556	2,07	1,19
Milyen gyakran és szoktatok a családban közösen TV-t nézni?	559	3,05	1,40

A legmagasabb átlag a zenés tv műsorok nézésére vonatkozik, a legalacsonyabb érték pedig a közös éneklés esetét jelöli. A kialakult helyzettel ellentétes álláspontot fogalmaznak meg az elméleti keretek meghatározása során megismert zenei nevelési alapelvek. A mérési eredményekből látható, hogy a legmagasabb érték a médiához tartozó átlag, így média hatása kiszorítja a hagyományosan aktív családi zenei tevékenységeket, hiszen a második legmagasabb átlagérték a zenehallgatásra vonatkozik, szintén passzív cselekvési formaként. A családi körben zajló nevelés dimenziói között a zenei tevékenység nem tölti be a kívánatos szerepet, ezzel együtt értékes nevelőeszközzel mond le a gyermeki személyiség kognitív, affektív és szociális képességeinek előmozdításában.

A társas zenélés szempontjából meghatározó az *iskolai és iskolán kívüli közös zenei tevékenység*. Ennek részterületeit, a karéneklést, a zenekari játékot, a népzenei vagy könnyűzenei együttesben való tevékenységet tekintjük át a következőkben. A háttérkérdőív az tudakolja, hogy a válaszadó végez-e közösségben zenei tevékenységet. A kapott válaszokat a 63. táblázatban foglaljuk össze.

63. táblázat. A közösségben végzett zenei tevékenység gyakorisági eloszlása

Iskolatípus	Ének-zene tagozat			Gimnázium			Szakközépiskola		
	N	Gyakoriság	%	N	Gyakoriság	%	N	Gyakoriság	%
Ének-kar	145	138	95,2	217	16	7,4	209	20	9,6
Zenekar	145	6	4,1	217	4	1,8	209	3	1,4
Népzenei együttes	145	10	6,9	217	4	1,8	209	4	1,9
Könnyűzenei együttes	145	18	12,4	217	12	5,5	209	9	4,3

Az összevont táblázat rovatai iskolatípusok és tevékenységi formák szempontjából ábrázolják az eloszlás mértékét, százalékos arányát. A legmagasabb érték az ének-zene tagozatosok kóruséneklési részvétele (95,2%). Ez a számadat azt mutatja, hogy az énekesek néhány kivételtől eltekintve mindannyian részesülnek a többszölamúság képességfejlesztő folyamatában. A legalacsonyabb százaléérték a szakközépiskolás tanulók zenekari, népzenei csoportos tevékenységét jelöli (1,8%). A szélsőséges értékek a kórusmuzsika és az egyéb társas zenélési formák közötti

szakadékokat mutatják, hiszen a többi tevékenységi forma esetében mindhárom iskolatípusban, mindhárom hangszeres együttes vonatkozásában közel azonos eredmények születtek, amelyek alig érik el a 10%-ot, és közöttük csupán kismértékű eltérés mutatkozik.

Ez az eredmény azt feltételezi, hogy egyedül az ének-zene tagozatos képzés keretében működnek énekkarok a középiskolákban, hiszen a karéneklésre adott nemleges válaszok logikája szerint kórustagság hiányában maga az együttes sem létezik. Ez a jelenség, az iskolai kórusok tömeges méretű elsorvadása szöges ellentétben áll a zenei reformelképzelésekkel, amelynek szerves részét képezi a kóruséneklés. Az eredeti szándékok teljesülése szerinti állapotban az ének tagozaton mért kóruséneklés-eloszlásoknak a további részmintákon meg kellene ismétlődniük. Jelen kutatásunkban nyert értékek az eredeti elgondolás teljes kudarcáról számolnak be. Az iskolai kórustevékenység erőteljes visszaszorulásának okaként elsősorban az iskolai keretek lehetőségeit kell megvizsgálnunk.

Már az 1993. évi Nemzeti alaptanterv előírásai is nehéz helyzetbe hozták az iskolai kórusokat és karnagyaikat, hiszen a tevékenységet a szabadidő sávjába helyezve bizonytalanabbá vált a kórusok léte. A 2012-es Köznevelési törvény által rögzített irányelvek a továbbiakban is biztosítják a zenei fejlesztés kibontakoztatását. Az elkészült kerettantervi előírások azonban olyan óraszámokat tartalmaznak, amelyben az eddig is minimális órakeretben működő zenei nevelés – kivételt képez a speciális tanrend szerint működő ének-zene tagozat – igen nehéz helyzetbe kerül.

Bár a gimnáziumi óraszámok változatlanul maradtak, ám a szabadidő terhére választható énekkari tevékenység – mint látható - továbbra sem minősül kellően vonzóknak napjaink iskolastruktúrájában. A szakközépiskolások két éven át tartó zenei fejlesztése a CXC Köznevelési törvény kerettantervi ajánlásaiban egyetlen évre csökkent, valamint a tagozatos növendékek órarendbe foglalt énekkari tevékenysége is a szabadidős tevékenység sávjába került. Jelentős problémával kell ebben az esetben számolnunk, hiszen a már eddig is több mint 90%-os mértékben visszaszorult kórustevékenység ezúttal már a legmagasabb színvonalon működő együtteseket is érinti. Ismert tény, hogy a *Kodály*-konceptió legeredményesebb „követői” hazai és nemzetközi zenei eseményeken a felkészült kórusok. Ezeknek az intézkedéseknek az együttes hatása várhatóan nem járul hozzá a középiskolások zenei műveltségének gazdagításához.

Az egyes zenei területek zenekari tevékenységének átlagai sokkal kiegyenlítettebbek, egyben sokkal alacsonyabb értéket mutatnak az egyes részmintákon. Mindhárom iskolatípus esetében kismértékben növekvő rangsort képez a komolyzenei, a népzenei és a könnyűzenei együttesben való játék. Az is látható, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások értékei ismételten szorosan egymás mellett mozognak. Az átlagosan tíz százalék alatti értékek azonban együttesen azt igazolják, hogy a középiskolás fiatalok tömegesen nem részesülnek a társas zenélés fejlesztő tevékenységében, így nem használják ki a terület képességformáló és élményszerző lehetőségeit.

Érdemes megvizsgálnunk tehát a zenetanulás individuális útjait, hangszeres képzés, ezzel együtt az iskolán kívüli zenei tevékenység alakulását. Ebben a tevékenységi formában a társas muzsikálás helyett az *egyéni zenei tanulmányok* jutnak szerephez. A zeneiskolai képzésben való részesülés mértékéről már a részminták kialakítása során képet alkottunk. A kutatás résztvevőinek jelentős hányada vallotta azt,

hogy hangszeres tanulmányokban részesült. A képzésre fordított idő átlagos megoszlását ismerjük meg a 64. táblázatba foglalt értékek segítségével.

64. táblázat. A zeneiskolai tanulmányok időtartamának átlagai iskolatípusok szerint

<i>Ének-zene tagozat</i>	N	129
	Átlag	5,96
	Szórás	2,88
	Minimum	1
	Maximum	13
<i>Gimnázium</i>	N	114
	Átlag	4,15
	Szórás	2,61
	Minimum	1
	Maximum	13
<i>Szakközépiskola</i>	N	80
	Átlag	3,40
	Szórás	2,49
	Minimum	0
	Maximum	10

Az ének tagozatos válaszadók átlagosan 5,96 éve tanulnak valamilyen hangszeren játszani. A válaszadók fele 6 évnél kevesebb, a másik fele pedig ennél több évig tanult. Láthatjuk, hogy  $F = 25,85$ ,  $p < 0,001$  szignifikancia-szint mellett mekkora különbség adódik az iskolatípusok esetében, közel azonos szórásértékek mellett a gimnazisták már csak átlagosan 4,1, a szakközépiskolások pedig 3,4 évig jártak zeneiskolába.

A hangszerstanulás gyakorisági eloszlását a 65. táblázatban rögzítettük.

65. táblázat. A hangszerstanulás eloszlásának alakulása iskolatípusok szerint

<i>Iskolatípus</i>	<i>N</i>	<i>Eloszlás</i>	<i>Százalék</i>
Ének-zene tagozat	145	130	89,7
Gimnázium	217	115	53
Szakközépiskola	203	84	40,2

A hangszerstanulás gyakoriságának legalacsonyabb (szakközépiskolás tanulók) és legmagasabb értékei között (ének tagozatosok) mintegy kétszeres a különbség. A gimnáziumi növendékek értékei ismételten a szakközépiskolásokéhoz közelítenek. A kutatás során a vizsgált korosztály hangszerstanulásának időtartamát és a hangszerválasztást egyaránt rögzítettük. Elsőként a kiválasztott hangszerek gyakoriságát tekintjük át. A 66. táblázatban összevontuk az iskolatípusok szerinti eloszlásértékeket.

66. táblázat. A hangszerválasztás alakulása az iskolatípusok szerinti részmintákon

Iskolatípus Hangszer	Ének-zene Eloszlás	N=129 %	Gimnázium Eloszlás	N=116 %	Szakközépiskola Eloszlás	N=83 %
zongora	59	45,7	34	29,3	19	22,9
hegedű	19	14,7	13	11,2	8	9,62
furulya	15	11,6	28	24,1	20	24,1
fuvola	15	11,6	9	7,8	2	2,4
gitár	4	3,1	23	19,8	18	21,7
szintetizátor	1	0,8	2	1,7	6	7,2
dob	4	3,1	4	3,4	3	3,6
trombita	2	1,6	-	-	2	2,4
citera	3	2,3	-	-	1	1,2
gordonka	3	2,3	1	0,9	3	3,6
szaxofon	1	0,8	-	-	-	-
klarinét	2	1,6	2	1,7	-	-

A leggyakrabban tanult hangszer az ének-zene tagozat és a gimnázium esetében is a zongora (45,7%; 29,3%). Ezt a pozíciót a szakközépiskolások esetében a furulya (24,1%) tölti be, ezzel együtt a gimnazisták körében a második, az énekesek között pedig a harmadik legnépszerűbb hangszer. Elterjedtsége az énekórai tevékenységhez is köthető, hiszen számos iskolában énekóra keretében tanulnak furulyázni a tanulók. Látható, hogy a hagyományosan klasszikus hangszerek választása háttérbe szorul, így a gordonka és a klarinét esetében, a könnyűzenei tevékenység folytatásához szükséges hangszerek tanulása pedig népszerűbb (gitár, szintetizátor). A nagymintán végrehajtott mérés hangszertanulásának időtartamát és a zenei műveltség teszten elért eredményt keresztábra elemzés segítségével jelenítjük meg. Ennek összefoglalását a 67. táblázat tartalmazza.

67. táblázat. A hangszertanulás időtartamának és a zenei műveltség eredményének összefüggése

Műveltségérték Hangszertanulási idő	nagyon alacsony (1-35 pont)	alacsony (36-55 p)	közepes (56-65 p)	magas (66-75 p)	kiemelkedő (76-96 p)	Összes
1 évnél kevesebb	34	15	1	0	0	50
2-4 év	50	43	13	5	5	116
5-7 év	19	38	20	6	14	97
8-10 év	5	20	8	10	8	51
10 év fölött	0	3	2	0	4	9

Emlékeztetőül felidézzük, hogy a próbamérés folyamán nyert adatok arról számoltak be, hogy a zeneiskolai tanulmányokat legalább egy éve folytató válaszadók szignifikánsan jobb eredményt értek el a műveltség teszten. A hangszeres zenei képzés időtartamával arányosan növekedett a zenei műveltség mértéke. Az a tendencia érvényesült, hogy a hangszert egy-két éve tanulók egyesített átlag alatti teljesítményt nyújtottak a zenei műveltség teszten, harmadik évtől viszont már az összesített átlag fölötti eredményt értek el.

A nagymintás mérés során a diákok 1 és 96 pont között teljesítettek a zenei műveltség teszten, így az általuk elért pontszámokat kategóriákba rendeztük. A hangszer tanulásának időtartamában fontos mozzanatként tekintjük az egy évnél rövidebb időtartam elkülönítését, hiszen szemléltetővé teszi a hangszertanulási

sztereotípiát teljesülését. A próbamérés során azt láttuk, hogy a legfeljebb egy évig zenét tanulók, a „lemorzsolódók” zenei műveltsége jelentős mértékben alatta maradt a teszten nyert átlagértéknek (39,99), a hangszerstanulás mellett kitartók teljesítménye azonban a hangszeres képzésre fordított évek számával növekedett. Az 50. táblázatban látható, hogy a válaszadók közül 50 fő tanult egy évnél kevesebb ideig valamilyen hangszeren, és közülük legnagyobb mértékben a nagyon alacsony és az alacsony teljesítménykategóriák között oszlik meg az eredményessége az eloszlásértékek tehát balra ferdülnek. A „nagyon alacsony” pontszámcsoporthoz az országos minta műveltségátlaga alatti teljesítményt jelöli. Az „alacsonynak” nevezett értékek hozzávetőlegesen az átlagteljesítmény pontszámától kezdődnek, így a „magas” és a „kiemelkedő” teljesítmények valóban a legeredményesebb feladatmegoldásokat tartalmazzák.

A képzési idő növekedésével az átlagértékek jobb oldali irányban mutatnak növekedést, az eloszlás jobbra ferdül. Megfigyelhető, hogy nyolc és tíz év időtartam esetén a közepes, magas és kiemelkedően magas pontszám meghaladja az alacsony értékeket. Ez a tendencia az előzetes mérés tapasztalataival összhangban áll. A tíz évet meghaladó hangszeres képzés esetén (9 fő) nem fordult elő nagyon alacsony pontszám, és a tanulók közül a kiemelkedően magas értéket teljesítették a legtöbben. Az egy évnél kevesebb tanulási idő esetén a sorrend fordított, a legalacsonyabb pontszám fordul elő leggyakrabban, és a 0 érték a magas és a kiemelkedő kategóriák esetében tapasztalható.

Adódik a következtetés, amely egyben előzetes elvárásainknak is megfelel, hogy az egy évnél hosszabb ideig hangszeres képzésben részesülő tanulók már képesek voltak kiemelkedő eredményeket elérni a zenei műveltség teszten.

#### **2.2.8. A zenei műveltségmérés szocio-ökonómiai vetülete**

A műveltségmérő vizsgálat értelmezésének fontos mozzanatát jelenti annak megismerése, hogy a válaszadók által birtokolt zenei műveltség milyen társadalmi kontextusban szintetizálódott. A *Kodály*-konceptió eredményességét feltáró hatásvizsgálatok, amelyet a I.3.1.3 pontban ismertettünk, rámutattak a *szocio-ökonómiai hátrányok* leküzdésének esélyére a zenei fejlesztésben való részvétel által. Ez a tétel azt jelenti, hogy az egyes tanulók közötti családi, társadalmi helyzet okozta hátrányból eredő teljesítmény-eltérés a zenei fejlesztés során, annak eredményeképpen csökkenthető. Kutatásunkban feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége hatást gyakorol gyermekük zenei műveltségének alakulására. Ezt az összefüggést a zenei műveltség teszten elért eredmény és a szülői iskolai végzettség 68. táblázatban közölt korrelációja mutatja meg.



68. táblázat. Korreláció a szülők iskolai végzettsége és a zenei műveltség teszten elért pontszám között

		Apa legmagasabb iskolai végzettsége	Anya legmagasabb iskolai végzettsége	Zenei műveltség teszten elért pontszám
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	r	1	0,581**	0,241**
	p		<0,000	<0,000
	N	548	548	548
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	r	0,581**	1	0,277**
	p	<0,000		<0,000
	N	562	562	562
Zenei műveltség teszten elért pontszám	r	0,241**	0,277**	1
	p	<0,000	<0,000	
	N	548	562	571

Megjegyzés: \*\*p<001

A táblázatban közölt értékek azt mutatják, hogy mindkét szülő iskolai végzettsége hatással van a zenei műveltség teszten elért pontszám alakulására. Ezen belül az apa legmagasabb iskolai végzettsége és a zenei műveltség teszten elért pontok száma között szignifikáns, pozitív irányú a kapcsolat, a *Pearson-féle korrelációs együttható* alapján  $r=0,241$ ;  $p<0,001$ . A kapott érték azt tanúsítja, hogy minél magasabb a kérdőívet kitöltő diák édesapjának iskolai végzettsége, annál jobb pontszámot ér el a teszten. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a zenei műveltség teszten elért pontok száma között hasonló összefüggés mutatható ki ( $p<0,001$ ). A korrelációs koefficiens szintén pozitív szignifikanciát jelez ( $r=0,277$ ), ám látható, hogy az anya esetében szorosabb, mint az apa vonatkozásában. Ez az adat ismételten alátámasztja *Kodály* vélekedését az anya meghatározó szerepéről a gyermek zenei nevelésében. Összehasonlítva az előzetes mérés szülői iskolázottságra vonatkozó korrelációs értékeit, fordított sorrend bontakozik ki, hiszen az apa iskolai végzettségének értéke 0,24, az anyáé pedig, hasonlóan a nagymintás mérés adatához, 0,27.

A háttérkérdőív utolsó kérdése a válaszadót mint leendő szülőt faggatja gyermeke majdani zenei nevelődéséről. A megjelölt feleletvariánsok a gyermek zenei tapasztalatszerzésének lehetőségeit tartalmazzák a gyermekműsorok látogatásától a népzenei események befogadásán át a színházi és koncertélmény megismeréséig. A kapott válaszok tükrében feltűnő, hogy a három iskolatípus eddigiekben megismert markáns eltérése – különös tekintettel az ének tagozatosokra – megszűnt. Az értékelés szempontjából fontos számadat, hogy a kapott válaszok legmagasabb százaléértéke is mindössze 25,5%. A legnagyobb számban választott zenei esemény, melyet megosztanának leendő gyermekeikkel, a koncertlátogatás, ám azon válaszok nagyságrendje is megközelítő, amelyek arról számolnak be, hogy egyik eseményre sem vinnék el gyermekeiket, soha. Ebben a kérdésben az ének tagozatosok is hasonló eredményt mutattak.

A jövőre tekintő, előjelző kérdésként rákérdeztünk a tanulók majdani, szülői szerepben tanúsított zenei nevelő szándékára. Válaszaikat a 69. táblázatban összegezzük.

69. táblázat. A tanulók zenei nevelési szándékairól alkotott nézeteinek eloszlása majdani szülői szerepkörben

Iskolatípus	Ének agozat	N=145	Gimnázium	N=217	Szakközépiskola	N=209
Zenei esemény	Eloszlás	Százalék	Eloszlás	Százalék	Eloszlás	Százalék
(1)hangverseny	37	25,5	51	18,9	30	14,5
(2) opera	18	12,4	21	9,7	9	4,3
(3) színház	10	6,9	11	5,4	5	2,4
(4)gyermekműsor	7	4,8	7	3,2	6	2,9
(5) kóruskoncert	6	7,1	21	9,7	1	0,5
(6) musical	12	8,3	2	0,9	10	4,8
(7) popkoncert	2	1,4	21	9,7	16	7,7
(8) jazzkoncert	1	0,7	-	-	-	-
(9)népzenei est	10	6,9	13	6	2	1
(10) egyikre sem	10	6,9	20	9,2	25	12
(11) soha	1	0,7	23	10,6	21	10

A kutatás feldolgozása során mind az elméleti keretek felvázolása mind pedig az eredmények értelmezése során kitértünk a családi közeg stratégiai fontosságára a zenei nevelés eredményességében. A kérdésre adott válaszok, amelyek a leendő szülői szándékot fejezik ki, a legmagasabb hajlandóságot a hangverseny-látogatás esetében mutatják. A válaszadók egynegyede voksolt erre a lehetőségre, minden egyéb zenei élményszerző lehetőséget kisebb arányban tettek megfontolás tárgyává. Érdeemes megfigyelni, hogy az „egyikre sem” változatot tízen is választották, és a „soha” válaszlehetőségre is érkezett megjelölés.

Bár a feltett kérdés hipotetikus, megvalósulása tehát nem a közeli jövőre vonatkozik, mégis jelzés-értékű a családi közeg hajlandóságára nézve. A nemzedékek egymásutánisága azt jelenti, hogy napjaink tanulóifjúsága a jövő szülői generációja egyben, így az ő döntésükön áll az elkövetkező nemzedékek zenei műveltséghez való viszonyának elrendezése. A táblázatban összefoglalt tanulói nézetek a zenei nevelés várhatóan súlyosbodó nehézségeit prognosztizálják

Tekintve, hogy ez a kérdés a jövőbe mutat, elsősorban nem az egzakt számok hordozzák a jelentést, hanem a „trend”, amely a következő generációk zenéhez való viszonyát előjelzi. A kérdőíven nyert feleletek ezt az irányt a Kodály-konceptiótól merőben eltérően határozzák meg, következésképp számolnunk kell a fejlesztés folyamatában a tanulói, tanári célorientációk különbségéből fakadó dichotómiára. A tanulók jövőképe, tudatossága abban a kérdésben, hogy szülői szerepben, leendő családként milyen zenei közeget teremtenének, nem körvonalazott. A válaszadók jelentős része nem számol azzal, hogy szülőként olyan nevelési környezetet alakítson ki gyermeke számára zenei szempontból, mint amilyen az ő számára megadatott.

### 2.3. A zenei műveltség teszt és a háttérkérdőív összefüggései

A zenei műveltség alakulását tanulmányozó kutatás eddig megismert eredményeit két mérőeszköz által mért teljesítmények értékelése alapján tártuk fel. Elsőként a zenei műveltség teszt feladatsorának megoldottságát tekintettük át, majd a kérdőív az ének-zene tanulásáról kérdéseinek a zenei nevelődés alakulására vonatkozó válaszait elemeztük. A két mérőeszköz értékelése során nyert tapasztalatok összefüggései, egymásra vonatkoztathatóságuk információhordozó ereje nélkülözhetetlen útmutatásnak tekinthető végső következtetéseink levonása szempontjából. Ennek érdekében

célszerűnek mutatkozik a szerteágazó kutatói érdeklődés legfőbb irányait ismételtlen meghatározni, és ebben a keretben összevetni a kialakított zenei műveltség mértékének valamint a műveltséget alakító tényezőknek az egymásra hatását.

A hazai zenei nevelés dokumentálhatóan legfontosabb alapelve az *aktív zenei tevékenységen* alapuló *zenei élmény* megteremtése. A műveltségkonstrukció tartalma és minősége, a kibontakozó *zenei ízlés* értékalapú fejlesztése az eredendő célkitűzés teljesülését szolgálja. Az zenei műveltség színvonalának alakulását tehát nagyban befolyásolja, hogy a műveltségelemek *milyen forrásból* táplálkoznak, azaz honnan származnak a kutatásban résztvevők *zenei ismeretei*. A Kodály-koncepció ezen belül az *énekes* alapú, *közösségben* végzett zenei tevékenységet szorgalmazza, amelynek kiindulásaként a *családban* zajló korai fejlesztést, majd a *közüoktatás* keretei között kialakított zenei műveltséget tekinti normaadó tapasztalatnak, melyet kiegészít a *hangszeres* zenei képzés. Az összefoglalt elvek teljesülését kutatásunk szerint a két mérőeszköz adatainak összefüggései válaszolják meg.

### 2.3.1. Zenei ízléspreferenciák

Elsőként a tanulók általános zenefogyasztási szokásait közelítettük meg, a komolyzenéhez és a könnyűzenéhez kialakított viszonyukat vizsgáltuk. A tanulók válaszai segítségével betekintést nyerhettünk a tipikusnak tekinthető orientációk alakulásába. A két megjelölt zenei terület kedveléséről nyilatkozva már megismertük az arányszámot (21% komolyzene, 79% könnyűzene), amely az előzetes várakozásainkkal is megegyezett. A továbbiakban azt tudakoljuk, hogy az egyes zenei műveltségtartalmak melletti elköteleződés milyen hatást gyakorol a zenei műveltségükre. A teszten elért átlagpontoszám és a választott zenei terület korrelációjának alakulását a 70. táblázat tartalmazza.

70. táblázat. A zenei műveltség és a zenei preferenciák összefüggése

		<i>zenei teszt pontoszáma</i>	<i>könnyűzene kedvelése</i>	<i>komolyzene kedvelése</i>	<i>mindkettő kedvelése</i>
<i>zenei műveltség teszt</i>	r	1	-0,252**	0,055	0,285**
	p		<0,000	0,191	<0,000
<i>pontoszáma</i>	N	571	571	571	571
<i>könnyűzene kedvelése</i>	r	-0,252**	1	-0,015	-0,936**
	p	<0,000		0,726	<0,000
	N	571	571	571	571
<i>komolyzene kedvelése</i>	r	0,055	-0,015	1	-0,081
	p	0,191	0,726		0,052
	N	571	571	571	571
<i>mindkettő irányzat kedvelése</i>	r	0,285**	-0,936**	-0,081	1
	p	<0,000	<0,000		0,052
	N	571	571	571	571

Megjegyzés: \*\*p<0,01

A táblázat adatai azt jelzik, hogy a zenei műveltségi teszten elért pontok száma és a könnyűzene kedvelése között szignifikáns összefüggés mutatkozik meg ( $r = -0,252$ ;  $p < 0,01$ ). Ezzel együtt tehát minél inkább kedveli a válaszadó a könnyűzenét, annál kevesebb pontot ért el a teszten. Mindkét irányzat kedvelése esetén, tehát a zenei műveltség teszten elért pontok száma valamint a könnyű és komolyzene együttes

kedvelése között szignifikáns kapcsolat áll fent. Ez az eredmény képes pozitív üzenetet hordozni a klasszikus és populáris kultúra viszonyának árnyaltabb megítélésében a kizáró ellenétezéssel szemben.

A két terület jelenlétét a tanulók életében másik irányból, másik kérdésfeltevéssel is megközelítettük. Ebben az esetben a tanulók saját zenei fogyasztásának arányait ismerhetjük meg zenei műveltségteszt és a zenei fogyasztás százalékos megoszlásának összefüggései alapján. Azt tapasztaltuk, hogy a két terület közül a komolyzene befogadása jár együtt a műveltség növekedésével ( $r=221$ ;  $p<001$ ) szignifikáns kapcsolatot jelez a vizsgált területek összefüggésében.

### 2.3.2. Zenei fogyasztás

A zenei műveltség teszt teljesítmény átlagának a zenei stílusirányok preferenciájával történő összefüggésbe állítása tehát képes kifejezni a válaszadó zenei műveltségének színvonalát. Így tehát a korrelációs számítás végrehajtásával új elrendeződés bontakozik ki, amelynek rendezőelve a zenei műveltség korrelációjának iránya és szignifikanciája. Ezen az úton két csoport képződik, az egyik esetében a korreláció negatív, tehát a csoportpreferencia negatívan befolyásolja a válaszadó zenei műveltségét. Ez azt jelenti, hogy akik a választott zenei területet kedvelik, azoknak alacsony a zenei műveltség teszten elért eredménye, azaz alacsony a teszt által mért zenei műveltsége. A másik esetben a kialakult korreláció pozitív értéket vesz fel, tehát a komolyzenei műfajokat megjelölők a zenei műveltség teszten magasabb eredményt értek el. A korrelációk alakulásának csoportosítását az 71. táblázat tartalmazza.

71. táblázat. A zenei műveltség teszten elért pontszám és a könnyűzenei preferenciák korrelációja

Zenei irányzat, stílus, műfaj	Korrelációk	
	Negatív értékű	Pozitív értékű
Opera		0,358**
Operett		0,301**
Mulatós zene	-0,128**	
Magyar nóta	-	-
Klasszikus zenei hangverseny		0,442**
Népzene		0,421**
Musical		0,341**
Dance	-0,142**	
R'n'B	-	-
Hip-hop	-0,158**	
Retro		0,127**
Pop	-	-
Rock		0,164**

Megjegyzés: \*\* $p<0,01$

A korrelációk rendeződése szerint három csoport bontakozott ki az alapján, hogy a felsorolt műfajok és irányzatok pozitív, semleges vagy negatív hatással vannak a zenei műveltség színvonalára.

A mulatós zenei stílus kedvelése és a teszten elért pontok száma között negatív irányú és gyenge erősségű  $r=-0,128$ , ( $p=0,002$ ) a kapcsolat. Ezt a dance követi ( $p=0,001$ ;  $r=-0,142$ ), majd a hip-hop zenei stílus korrelációs együtthatója  $r=-0,158$ , ( $p<0,001$ ). Mérésünk értelmében a könnyűzenei stílusok közül tehát a hip-hop-kultúra

iránt elkötelezettek választása van legrosszabb hatással a zenei műveltségükre. Az előzetes mérés esetében is három ízben volt kimutatható a negatív hatás, a dance, a hip-hop és az R'n'B esetében. Az országos mérésben résztvevők két ízben hasonló eredményeket produkáltak, ám a mulatós zene kedvelésével összefüggésben gyengébb műveltségeredményeket mutattak.

A korrelációs együttható pozitív értékei szerint szignifikánsan pozitív korreláció áll fenn a zenei műveltség és az operett, a musical, a népzene, az opera, a komolyzenei koncertek, valamint a rock és a retro műfajaiban. Ezek az eredmények a magyar nóta és a retro kivételével egybeesnek az előzetes mérés során kialakult rangsorral. Tehát pozitív irányú és közepes erősségű ( $r=0,301$ ) kapcsolat áll fenn az operett zenei stílus kedvelése és a zenei műveltség teszten elért pontok száma között ( $p<0,001$ ). Ezt követi a musical korrelációs értéke  $r=0,341$ ; ( $p<0,001$ ), az opera  $r=0,358$ , ( $p<0,001$ ), majd a népzene műveltségtranszformáló ereje  $r=0,421$ ; ( $p<0,001$ ). A legmagasabb korrelációs együttható a komolyzenei hangversenyek kedvelése esetében mutatkozik meg a zenei műveltség birtoklásával összefüggésben, ennek értéke  $r=0,442$ , ( $p<0,001$ ). Ez az összefüggés ismételtén alátámasztja a klasszikus értékek közvetítésének műveltségképző szerepét.

Emellett fontos látnunk, hogy gyengébb erősségű, ám pozitív korreláció áll fenn két könnyűzenei irányzat és a zenei műveltségérték között, például a rock zene esetében  $r=0,164$ ; ( $p<0,001$ ), és a gyengébb korrelációs együtthatóval rendelkező retro stílus ( $r=0,127$ ,  $p<0,001$ ) kapcsán. Ez az összefüggés ráirányítja a figyelmet az ifjúság értékválasztásának árnyaltabb megismerésére és megértésére, hiszen a hagyományosan megosztó szembeállítás klasszikus és könnyűzene között olyan sztereotípiát alakított ki a zenei ízlésfelfogás terén, amely nem ismeri el a stílusok egymásra hatásának kultúraképző, műveltségszerző potenciálját. A pozitív korreláció esetünkben azt igazolja, hogy a könnyűzenei irányzatok között is található olyan, amelyik képes értékes zenei műveltség közvetítésére, illetve nem hat rombolóan a megszerzett tudásra.

Azokat az irányzatokat, amelyek nem rendelkeznek kimutatható pozitív illetve negatív korrelációs kapcsolattal - ezek a popzene, az R'n'B és a magyar nóta -, a zenei műveltségre gyakorolt hatást nézve semlegesnek tekintjük, mutatóikat a táblázatban nem jelenítettük meg.

### 2.3.3. Zenei tevékenység a családban

A következő terület a *családi környezet* zenei műveltséget generáló képességének megismerése. A közös tevékenységek feltérképezése során már láttuk, hogy az aktív zenei cselekvést a tanulók kíváncsiak szerint megelőzték a befogadó magatartásformák, a zenehallgatás és a tv nézés. A kialakult helyzet műveltségképző hatását összegezzük a 72. táblázatban.

72. táblázat. A családi zenei tevékenységek és a zenei műveltség korrelációja

Zenei tevékenység	N	r	p
Zenehallgatás	565	0,217**	0,000
Közös éneklés	554	0,249**	0,000
Közös zenélés	554	0,447**	0,000
Közös televíziózás	559	0,106*	0,012

Megjegyzés: \*\* $p<0,01$ ; \* $p<0,05$

A közös otthoni, családi zenei program bármely megnyilvánulási formája szignifikáns pozitív hatást gyakorol a zenei műveltségre. Mértékük különbözősége az aktív és a passzív tevékenységek mentén különül el. Elvárásainknak megfelelően a közös zenei tevékenység nagyobb hatással van a zenei műveltség gyarapodására, mint a passzív zenei magatartás. Így a tv zenei műsorainak közös megtekintése a legalacsonyabb korrelációs rátával jellemezhető, ezzel ismételten igazolást nyer a média negatív hatása a műveltség alakulásában, a média tehát nem „jó tanár”. Ezt követi a zenehallgatás, majd a közös éneklés és legmagasabb korrelációs értékkel a házi muzsikálás. A családi kör zenei műveltségképző erejével azonban csak kis mértékben élnek a válaszadók, hiszen zenei ismereteik fontos forrásaként nem a családot jelölik meg válaszaikban. Mivel a zenei ismeretek forrásának megjelöléséül mégis a média szerepel a legelső helyen a tanulók válaszaiban, így ez az összefüggés azt a jelentést hordozza, hogy mindazon válaszadók zenei műveltségének színvonala alacsonynak tekinthető, akik a médiát használják elsősorban zenei ismeretszerzésre. A közös éneklés és a közös zenehallgatás gyenge korrelációja azt mutatja, hogy a válaszadók számára egyik tevékenység sem számít lényeges műveltségalkotó tényezőnek.

### 2.3.4. Zenei ismeretek forrása

A megszerzett műveltség térben és időben kiterjedt forrásokból táplálkozik. Az időfaktort a felnövekedés stádiumai szerint követhetjük nyomon, míg a térbeliséget az ismeretforrások kommunikációs terei szerint különítjük el. A *zenei ismeretek* legáltalánosabb *forrásait*, így a belőlük nyerhető műveltség tartalmát kutatásunk alapvető problémájának tekintjük. A társadalmi folyamatok elemzése során a korábbiakban rámutattunk arra, hogy az ismeretszerzés fórumai között az elmúlt évtizedekben jelentős átrendeződés következett be.

Ennek értelmében az iskolai műveltségközvetítés háttérbe került a kommunikációs közegek, így média általános előretörése valamint az informatika progresszív térhódítása következtében. Vizsgálatunk leíró statisztikai elemzésében a 40. táblázatban rendszerezett adatok értelmezése szerint bemutattuk a napjainkban tapasztalható állapotot. A tanulók által felállított rangsor (média, baráti kör, iskola, zenei rendezvények, egyéb zenei tanulmányok) további információkat tartalmaz arra vonatkozóan, hogy az előnyben részesített ismeretközlések milyen hatást gyakorolnak a megszerzett információ minőségére. Erre a kérdésre a műveltségtranszferáló közegek és a mért zenei műveltség korrelációja ad választ, amelyet a 73. táblázatban rögzítettünk.

73. táblázat. A zenei ismeretek forrásainak korrelációja a zenei műveltséggel

	Média n=559	Család n=561	Zenei rendezvények n=562	Iskola n=562
Zenei műveltség	-0,11*	0,24*	0,29*	0,33*

Megjegyzés: \*\*p<0,01; \*p<0,05

Az összefüggések arról számolnak be, hogy a tanulók által előnyben részesített ismeretszerző csatorna műveltségközvetítő hatása gyenge erősségű, hiszen a média korrelációs együtthatója ( $r=-0,105$ ) élesen szemben áll az iskola ismeretközlő erejével ( $r=0,331$ ). Ez arra utal, hogy minél műveltebb a válaszadó a zene terén, annál inkább úgy gondolja, hogy az iskolai tapasztalat fontos a tudás megszerzésében. Továbbá fontos kiemelnünk a család és a zenei műveltség kapcsolatát, hiszen minden eddigi

adatértelmezés a családi közeg szerepének gyengülését jelzi. A kapcsolat a zenei műveltség teszten elért pontok száma és a családi környezetből szerzett ismeretek szubjektív megítélése között szignifikáns és pozitív, ebből a körből tehát értékes zenei műveltség származik. A táblázatban fel nem tüntetett források a korrelációs vizsgálatban nem mutattak szignifikanciát a zenei műveltséggel, hatásuk a válaszadók szerint tehát nem mérvado a vizsgált kérdésben. Az előzetes méréssel való összevetésben megállapíthatjuk, hogy az iskola a nagymintás mérés eredményei szerint megelőzi a baráti kört, a média után a második helyre került. Ezzel együtt azonban fontos látnunk, hogy a média minden mérésben, minden tanulócsoport esetében a legfontosabb műveltségközvetítő erőnek számít.

### 2.3.5. Zeneiskolai tanulmányok

A *zeneiskolai tanulmányok* és a zenei nevelés kapcsolatát az eredmények ismertetése során már jellemeztük. A kapott eredmények azt az elvárásaink szerint alakuló nézetet támasztják alá, hogy minél több időt fordít a válaszadó a hangszer tanulásra, annál eredményesebben gyarapodik a zenei műveltsége. Ezt a következtetést korrelációs számítás segítségével vizsgálhatjuk meg. A zenei műveltség és a hangszeres tanulmányok összefüggését a 74. táblázat tartalmazza.

74. táblázat. A zenei műveltség és a hangszeres tanulmányok összefüggései

Zenei műveltség N=571	r
Hangszeres képzés évei n=323	0,51**

Megjegyzés: \*\*p<0,01

A *Pearson korreláció* eredménye azt mutatja, hogy szignifikáns kapcsolat alakul ki a zenei műveltségi teszten elért pontok száma és a hangszer tanulás időtartama között. Ez a kapcsolat közepes erősségű (r=0,510). Ez alapján alátámaszthatjuk, hogy minél tovább tanult valaki hangszeren, annál jobb pontszámot ért el a műveltségi teszten.

Ugyanezt az összefüggést a részminták elkülönítése szerint is fontos megismernünk, hiszen a hangszer tanulással eltöltött évek áttekintése során már megvizsgáltuk, hogy az egyes részminták különböző teljesítménnyel vesznek részt ennek a kapcsolatnak a kialakításában. A hangszer tanulás és a zenei műveltség összefüggését iskolatípusok szerint az 75. táblázat tartalmazza.

75. táblázat. A hangszer tanulás és a zenei műveltség összefüggése iskolatípusok szerint

Iskolatípus	Ének-zene tagozat n=145	Gimnázium n=129	Szakközépiskola n=80
Hangszer tanulás évei	0,368**	0,501**	0,255*

Megjegyzés: \*\*p<0,01; \*p<0,05

Iskolatípusokra külön lebontva is azt tapasztaljuk, hogy a hangszer tanulással töltött idő szignifikáns összefüggésben áll a zenei műveltséggel. Az ének tagozatosok és a gimnazisták korrelációja közepes erősségű, míg a szakközépiskolások esetében a zenei műveltség teszten elért pontok száma és a hangszeres tanulmányokkal eltöltött idő gyenge erősségű szignifikanciát mutat. Érdekes, hogy legkevésbé a szakközépiskolások esetében hat egymásra a két változó, tehát legkisebb mértékben itt határozza meg a

hangszertanulás időtartama a zenei műveltségértéket, leginkább pedig a gimnazistáknál. Ennek lehetséges magyarázata az, a zenei tagozatosok gyakran foglalkoznak a zenével, így náluk nem a hangszertanulás az egyedüli intenzív zenei tevékenység, ami hat a pontszám alakulására, a gimnazisták esetében viszont jelentősen befolyásolja.

### 2.3.6. Regressziós modell

Kutatásunk célja annak megismerése, hogy a középiskolás korosztály zenei műveltségét milyen háttérváltozók alakítják, és milyen mértékben járulnak hozzá a műveltség összpontszámának megmagyarázott variáciájához. A műveltségteljesítmény és a háttérváltozók egymásra hatásának következményeit regresszió-analízis segítségével vizsgáljuk meg, amely arra alkalmas, hogy az egyes eredményváltozók értékeit magyarázó változókkal magyarázzuk meg. Ebben az esetben arra vagyunk kíváncsiak, hogy a műveltségi teszten elért pontszámokat milyen változók magyarázzák. A nagymintás mérés során a faktorok ismételt kiválasztása a két mérés adatainak összevetését teszi lehetővé. Ezt tartalmazza az 76. táblázat.

*76. táblázat A zenei műveltség mint függő változó és a kiemelt háttérváltozók mint független változók bevonásával végzett regresszióanalízis eredményei*

Független változó	r	$\beta$	r $\beta$ (%)
Kedveli-e a komolyzenét?	0,096	0,076	0,7
Együtt zenélés a családban	0,461	0,308	14,2
Anya iskolai végzettsége	0,299	0,216	6,5
Az iskola mint a zenei ismeretek forrása	0,322	0,149	4,8
Ének-zene tantárgyi attitűd	0,377	0,133	5,0
Népdaléneklés iránti attitűd	0,322	0,104	3,4
Összes megmagyarázott variancia			34,6%

A háttérváltozók legfontosabb csoportjait reprezentáló független változók a zenei műveltség szempontjából fontosnak ítélt tényezők, amelyek együttesen közel 35%-ban magyarázzák a zenei műveltség teszten elért eredmények variáciáját. A modell illeszkedése szignifikáns, ezen belül kimagasló, 14,2%-os hatása van annak, hogy a családban megadatik-e az együtt zenélés élménye. Meglepően kicsi hatása van annak, hogy a tanuló – saját bevallása szerint – kedveli-e a komolyzenét.

Mint minden regresszió-analízis esetén, itt is befolyásolja az eredmények értelmezését, hogy elméleti szempontból milyen oksági viszonyok tételezhetők fel. Szerencsés esetben valamennyi független változó elméleti okként szerepel a függő változó mint következményváltozó alakításában. Valóban, valamennyi független változó – elméletileg megalapozottan – valódi hatással lehet a zenei műveltség alakulására. Táblázatunk utolsó oszlopa, amelyben az r  $\beta$  értékeket találjuk, ennek az oksági hatásnak a számszerűsítését jelenti. A modellben a független változók tehát statisztikailag jelentős hatást gyakorolnak a zenei műveltségre. Ez a hatás szakmai



szempontból is releváns, mivel a szocio-ökonómiai és szocio-kulturális státusz, a klasszikus zenei értékek elfogadása, a ‘zenei anyanyelv’ – népzene – iránti attitűd, az iskola mint a zenei ismeretek forrása és a családi közegben folytatott zenei tevékenység, a családi háttér egyenként és együttesen is a hazai zenei nevelés meghatározó paramétereit jelentik.

### 3.A laboratóriumi mérés eredményei

A laboratóriumi mérés adatfeldolgozása folyamán a kutatási kérdések tartalmának érvényesülését vetjük össze a laboratóriumi vizsgálat útján nyert adatokkal. Értékelésük során egyben a kutatási kérdésekre adott válaszokként foghatjuk fel azokat. Mint azt azonban a korábbiakban, a zenei műveltség teszt feladatsorának elemzése alapján megismertük, a feladatok sorában a zenei ismeretet számon kérő itemek nagyobb arányt képviseltek, mint a zenei képességet mérő elemek. Kutatásunk kiegészítéseként a *laboratóriumi vizsgálat*nak éppen az a célja, hogy a hasonló rétegzettségű, iskolatípusok hármassága tekintetében azonosan kialakított kis mintán végrehajtott mérés új információkat szolgáltatson a zenei képességterületek műveltségalkotó szerepére vonatkozóan. Mindemellett a laboratóriumi keretek között elvégzett adatfelvétel módszerbeli különbséget is hordoz a mérés korábbi metodikájához képest, hiszen a papír-ceruza alapú méréshez képest ebben az esetben az írásbeliséget felváltja szóbeli kommunikáció.

A huszonkilenc itemet tartalmazó feladatsor elemei, mint azt a mérőeszköz bemutatása során a II.3.2.2. szövegrészben megismertük, kitérnek a *zenei hallás* felmérésére a zenei hangmagasság azonosítása, a zenei hangok megkülönböztetése és elkülönítése, a hangzathallás és dallamhallás zenei területein. A *ritmus dimenziójában* a ritmikai reprodukáló és ritmusalkotó képességet vizsgáltuk. A *dallamalkotás* tartományában elvártuk a pontos dallamvisszaadást, megkezdett dallamhoz záró hang rögtönzését, valamint a vizsgálat irányítója által megkezdett *ismert dallam önálló énekes előadását*. A zenei műveltség teszt feladatsorához legszorosabban illeszkedő elemként ismét *hangszerek megnevezését* kértük, ezúttal azonban hangzásukhoz kötött felismerés útján. A laboratóriumi kérdőív önálló tesztfejlesztés innovatív eredményeként valósult meg, melynek kialakításában a rendelkezésre álló zenei képességtesztek közül *Erősné* (1993) zenei alapképességet vizsgáló mérőeszközének kérdésfeltevéseire valamint *Seashore* (1960) Zenei tehetség tesztjének logikájára támaszkodtunk.

#### 3.1. A laboratóriumi mérés feladatsorának eredményei

A laboratóriumi vizsgálat a kutatás folyamatában sorrendben az utolsóként végrehajtott mérés, eredményessége azonban elkülönül a teszteljárás során nyert adatok értelmezésétől. Míg ugyanis a papíralapú felmérés megbízhatóságának reliabilitás-mutatói magas értéket mutatnak, addig a képességvizsgálatok esetében ez az együttható alacsonyabb értéket vesz fel. A Cronbach- $\alpha$  koefficiens nagymértékű megbízhatóságról számolt mind az előzetes mérés esetében (0,93), mind a nagymintás vizsgálat során (0,95). Ezzel szemben a laboratóriumi mérés reliabilitás-mutatója alacsonyabb értéket jelez (Cronbach- $\alpha$ =0,79), ezzel együtt azonban a képességterületek mérése esetén a megbízhatóságnak ezen mértéke a belőle nyert következtetések megalkotásához hitelesnek tekinthető.

##### 3.1.1. A laboratóriumi mérés feladatsorának reliabilitása

A megbízhatóság megállapítása során a teljes laboratóriumi vizsgálatra vonatkozóan néztünk reliabilitást. Mivel a feladatsor tudáskomponenst mér, fel kívántuk mérni egy olyan rejtett háttérváltozó, egy zenei képesség részrendszer jelenlétét, amely a zenei

képességeknek olyan halmazát hasonlítja össze, amelyek megközelítően ugyanazt mérik. Képességvizsgáló tesztek esetében meg kell tehát győződnünk arról, hogy melyik item teljesít gyengén, ennek eszközeként itemkihagyásos reliabilitást alkalmaztunk. Lényege annak feltárása, hogy melyik az az item, amelynek elhagyásával nő a reliabilitás, valamint, hogy milyen mértékű növekedésre van lehetőség. Az eljárás során 0,79-os reliabilitás-értéket kaptunk, a megbízhatósági együtthatónk értéke tehát Cronbach- $\alpha=0,79$ .

### 3.1.2. A laboratóriumi mérés feladatsorának leíró statisztikai mutatói

A laboratóriumi teszt feladatsora a kutatásban alkalmazott mérőeszközökhöz képest jelentősen csökkentett itemszámot tartalmaz (29), hiszen a műveltséget mérő teszt és a háttérkérdőív itemszámai mindkét esetben meghaladták a százas nagyságrendet. Ugyanez az arány a minták elemszámára is érvényes, így a laboratóriumi mérés (N=30) mintavétele is sokkal kisebb elemszámú részmintát jelez. Ezek az adatok együttesen azt mutatják, hogy a leíró statisztikai elemzés az eloszlásra vonatkozóan nem rendelkezik megfelelő informatív erővel, sokkal inkább az átlagok és a szórások alakulását célszerű megvizsgálnunk. A feladatsort és a műveletek megoldást a 4. és az 5. számú mellékletben közöljük. A 0/1-es értékelésű feladatmegoldások százalékos átlagát a hozzájuk tartozó szórásértékekkel a 77. táblázatban foglaljuk össze.

77. táblázat. A laboratóriumi mérés itemeinek átlag-és szórásértékei

<i>Laboratóriumi feladatsor kérdései</i>	<i>N</i>	<i>Átlag (%)</i>	<i>Szórás</i>
Azonos magasságú volt-e a két hang?	30	93	0,254
Énekeld vissza	30	83	0,379
Hány zenei hangot hallasz? (tisztá kvint)	30	80	0,407
Hány zenei hangot hallasz? (dúr hármashangzat)	30	77	0,430
Ugyanazt hallod-e? (ugyanaz a tisztá kvint hangköztávolság más kezdőhangról)	30	63	0,490
Ugyanazt hallod-e? (dúr hármashangzat)	30	50	0,509
Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (lágy)	30	73	0,450
Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (kemény)	30	77	0,430
Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (gyengéd)	30	63	0,490
Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (erőteljes)	30	77	0,430
Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (szomorú)	30	97	0,183
Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (vidám)	30	97	0,183
Tapsold vissza a hallott ritmust!	30	93	0,254
Fejezd be a megkezdett ritmust!	30	73	0,450
Énekeld vissza a bemutatott dallamot!	30	73	0,450
Énekelj záró hangot a bemutatott dallamhoz!	29	59	0,501
Folytasd az ismert dallamot! (helyes intonáció)	30	67	0,479
Folytasd az ismert dallamot! (pontos ritmika)	30	67	0,479
Folytasd az ismert dallamot! (szövegűség)	30	80	0,407
Folytasd az ismert dallamot! (hangnemben maradás)	30	60	0,498
Folytasd az ismert dallamot! (előadás karaktere)	30	30	0,466
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (hegedű)	30	93	0,254
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (vonós hangszer)	30	97	0,183
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (trombita)	30	80	0,407
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (rézfúvós hangszer)	30	77	0,430
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (tuba)	30	57	0,504
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (rézfúvós hangszer)	30	70	0,466
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (lant)	30	80	0,407
Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét! (pengetős hangszer)	30	70	0,466

A táblázat legmagasabb átlagértékei azt mutatják, hogy melyik feladatot tekintették könnyen megoldhatónak a válaszadók. Ezek az átlagok a 90%-os tartományban találhatók, közülük is a hegedű hangzásának és vonós besorolásának a feladatmegoldása volt a legegyszerűbb. Emlékeztetőül jegyezzük meg, hogy a zenei műveltség teszt hangszerek csoportosítására vonatkozó feladatában is a hegedű azonosítása volt a legeredményesebb. Továbbá sikeresen társították a dūr és a moll autentikus zárathoz a vidám és a szomorú jelzőket. Ezek mellett az egyvonalas f zongorán való megszólaltatást követő visszaéneklése valamint a páros lüktetésű két ütem terjedelmű ritmus visszatapsolása mutatott azonos megoldottságot. Ezekkel a feladatokkal már zeneóvodában találkozhattak a tanulók, a képességek legalapvetőbb birtoklásáról győződhetünk meg általa.

A legkevésbé sikeres megoldás a népdaléneklés '*tempo giusto*' karakterének megformálása volt. Mint megismertük, a zenei előadás során számos zenei dimenziót egyidejűleg kell működtetni az előadónak, így a hangnem megőrzését, a tempótartást, a dinamikai mozgást, a zenei formálást, ezáltal a karakter megjelenítésére a legtöbb esetben már nem jut elég figyelem. A tuba mint legmélyebb rézfúvós hangszer hangzás utáni felismerése és megnevezése szintén nehéznek bizonyult. A válaszadók zenei tapasztalatában nyilvánvalóan kevés alkalom adódott a tuba hangjával való megismerkedésre. A zenei hallásgyakorlatok közül az a kérdés okozott nehézséget, amelyben három hang egyidejű megszólaltatásakor az akkordot alkotó hangok számát kellett megnevezni. A zeneileg kevésbé gyakorlott fül számára ez a feladat problémás. A hangzathallás kérdésében pedig tudható, hogy a zenei képességek fejlődése során a harmonikus hallás kiépülése a legkésőbb jelentkezik, nem úgy, mint a ritmuskészség vagy a dallamhallás.

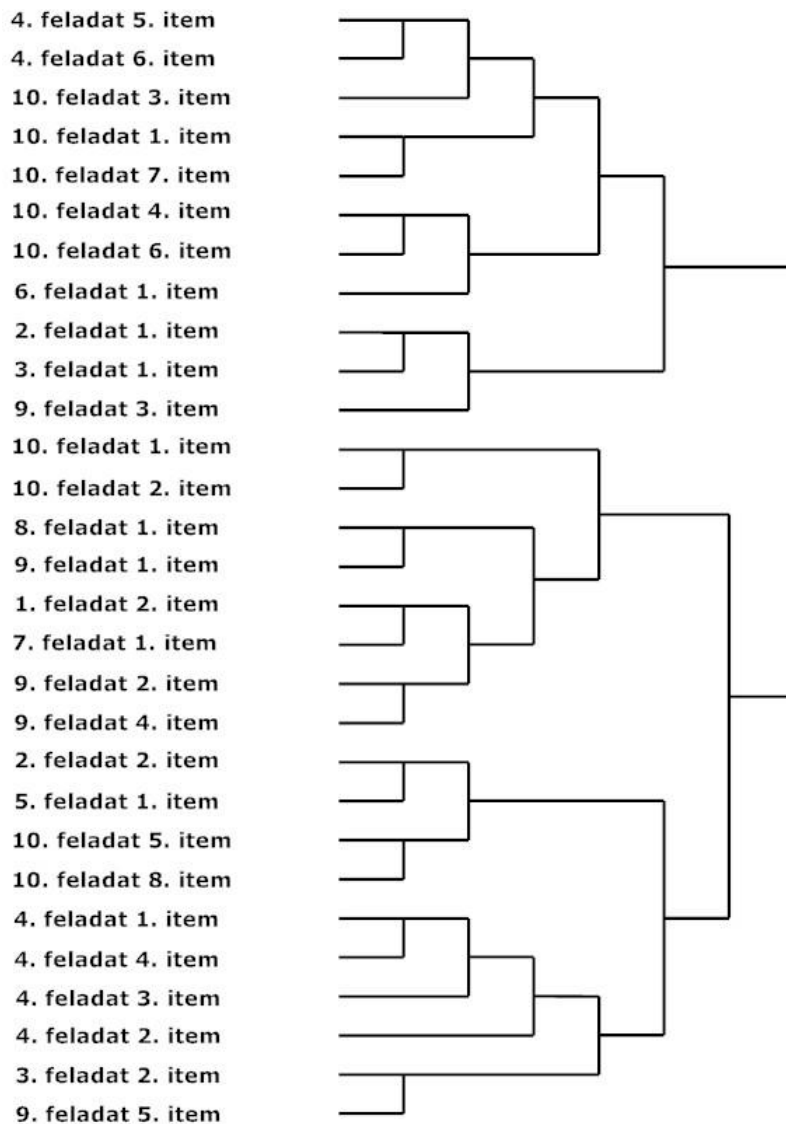
A zenei tevékenységek közül a rögtönzéses feladatok megoldása sikerült gyengébben, így befejezni egy páros lüktetésben megkezdett ritmust, és záró hangot énekelni egy megkezdett dallamhoz. Az énekléshez kötött megoldások általában a nehezebb feladatok közé számítanak, 60%-os megoldottság közelében helyezkednek el.

A zenei zárlat tulajdonságainak megkülönböztetése és a hangszerek hangzás szerinti felismerése 70% körüli átlagértékeket mutat, míg emelkedő sorrendben a 80%-os tartományban az ismertebb hangszerek felismerése mellett a népdal szövegének pontossága és a tiszta kvint megszólaltatásakor felhangzó a két hang megkülönböztetése szerepel.

Ahhoz, hogy az eredményátlagok adatiból következtetni tudjunk a válaszadók zenei képességei között mutatkozó különbségekre, a továbbiakban a részmintákon adódó teljesítmények tanulmányozása szükséges.

### **3.1.3.A laboratóriumi mérés feladatsorának empirikus szerkezete**

A tesztfeladatok egymásra épülését, rokoníthatóságuk mértékét statisztikai úton a *klaszteranalízis* módszerének alkalmazásával tehetjük láthatóvá. A hasonlósági csoportok összeállítása a legtávolabbi szomszéd elve szerint történik, és az elemzés során kapott dendrogram feltünteteti mindazon összefüggéseket, amelyek az egyes feladatkitűzésekben megvalósulnak. A klaszterelemzés fagráfját a 7. ábrán közöljük.



7. ábra  
A laboratóriumi kérdőív feladatainak összefüggése

A klaszterábra a teljes feladatsor összekapcsolódásának rendjét mutatja meg, így elsőként a két leginkább elkülöníthető nagy csoportot választjuk el egymástól. Feltűnő, hogy a 11-es feladattól a 3-ig azok az itemek mutatnak szorosabb összetartozást, amelyek a zenei hallásra, megkülönböztetésre, felismerésre és besorolásra vonatkoznak, így a zenei hallás, észlelés területét érintik. Ezt a csoportosulást a *hallás utáni megkülönböztetés* kapcsolja össze. A második összefüggésrendszerben (18-tól 5-ig) ezzel szemben az *énekes és ritmikai produktív* jellegű feladatok, intonációs, énekes előadást és ritmus-, dallamrögtönzést igénylő tevékenységek kaptak helyet. Az is látható, hogy a megoldottság mértéke az első csoport esetében eredményesebb, mint a másodikban, ez azt mutatja, hogy a zenei képességek aktiválása a zenei percepció területén egyszerűbbnek mutatkozik a tanulók számára, mint a generatív és a reprodukáló zenei tevékenység megvalósítása során.

A második hasonlósági csoportot alkotó itemek nagyobb számban mutatnak összetartozást, így például a fürtösödés a 17-26. itemek között igen szoros. A feladatok

tartalmának nehézsége köti össze az egyes itemeket, hiszen tematikájuk szerint zárlatok színezetének megállapítása, ritmikai, énekes és hangszerfelismerő feladatok egyaránt megtalálhatóak benne. Az első nagy klasztercsoport szerkezete inkább a párokba rendeződést mutatja, így kisebb egységekből építkezik. Legszorosabb összekapcsolódást a dúr és a moll hangnemi színezet kemény és lágy karakterének elkülönítése valamint a hegedű hangjának felismerése és vonós hangszerként való besorolása bizonyult. A fokozatosan nehezedő feladatok a zenei hallás területét érintik, így a hangmagasság-megkülönböztetést és zenei hangok elkülönítését. Mivel a magas itemszámú feladatsor által feltérképezett zenei képességterületek szerteágazóak, érdemes megvizsgálnunk az egyes részképességek összekapcsolódását, összevonhatóságuk lehetőségeit. Ennek eszközeként a faktoranalízis eljárását hajtjuk végre.

A *faktoranalízis* olyan dimenziócsökkentő művelet, amelynek célja, hogy kevesebb változót képezzünk nagyobb mennyiségű régi változóból. Mivel az új változók képesek mást mérni, rejtett összefüggéseket felszínre hozni ahhoz képest, amire a besorolt, eredeti item rámutat, így olyan új, látens változókat hozunk létre, amelyeket az adatbázisunk indirekt módon bár, de eleve tartalmazott. A faktorok oszlopában arra az összefüggésre szükséges rámutatnunk, hogy mi a magyarázata az egyes változók közös besorolásának. A laboratóriumi feladatsor faktorelemzése kapcsán tehát arra törekszünk, hogy láthatóvá váljék az egyes kérdések esetén, hogy milyen képességeket mérnek, illetve, hogy mely kérdések mérik ugyanazt a képességterületet. Az eljárás első lépéseként megvizsgáljuk, hogy a régi változóinknak milyen az információtelítettségük. Ezáltal olyan értéket nyerünk, amelyik azt mutatja meg, hogy a régi változóink eredeti információtelítettségüknek hány százalékát őrizték meg, amikor „besorolódtak” az új változókbá. Mivel minden érték 70% feletti, ez azt jelenti, hogy mindegyik feladat releváns adatokkal járul hozzá az új változók kialakításához. Ezt a faktorsúly határt 0,38-nál értük el, tehát 0,38-as faktorsúly határt találtunk, amelynek során minden változónak legalább egy faktorban van 0,38 fölötti értéke. Láthatjuk, hogy az analízis során a 10. sorban érjük el az információtelítettséget, tehát a huszonkilenc itemes feladatsor tíz faktorba sorolódott, ezáltal tíz új változó jött létre, amelyik a régi változók információinak 84,41%-át tartalmazza. Vizsgálatunk szempontjából ez a százalékadat igen kielégítőnek tekinthető.

Előfordulhat, hogy egyes itemek egyidejűleg több faktorba is besorolódtak. A többszöri hovatarozás természetes jelenség a képességvizsgálatok esetében, mert vannak képességek, amelyek több szempontból is érdekesek, és befoglalhatók a zenei képességek rendszerébe. Ilyen esetben a zenei képességek különböző területei közötti összefüggések fontosságára utal az, hogy nem tisztán jelennek meg az egyes faktorok. A rejtett háttérváltozók rendszerét bemutató összefüggéseket a 78. táblázatban rögzítettük.

78. táblázat. Faktorelemzés a kérdőív változóinak szerkezetéről

Laboratóriumi teszt itemei	Faktorok									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Azonos a két hangmagasság?				0,849						
Énekeld vissza a hangot!	0,734									-0,435
Hány hangot hallasz? (t5)								0,875		
Hány hangot hallasz? (hh.)			0,683							
Ugyanazt hallod-e? (t5; t5)								0,588		
Ugyanazt hallod-e? (dúr hh.)							0,936			
Zárlat karaktere (dúr-moll)/1		0,797								
Zárlat karaktere (dúr-moll)/2		0,744				0,402				
Zárlat karaktere (dúr-moll)/3		0,767								
Zárlat karaktere (dúr-moll)/4		0,907								
Zárlat karaktere (dúr-moll)/5									0,913	
Zárlat karaktere (dúr-moll)/6			-0,781							
Tapsold vissza a ritmust!			0,848							
Fejezd be a kezdett ritmust!						0,841				
Énekeld vissza a dallamot!	0,769									
Adj záróhangot a dallamhoz!	0,721									
Folytasd az ismert dallamot!/1	0,786									
Folytasd az ismert dallamot!/2	0,860									
Folytasd az ismert dallamot!/3										0,938
Folytasd az ismert dallamot!/4	0,864									
Folytasd az ismert dallamot!/5					-0,502	0,565				
Nevezd meg a hallott hangszert!					0,912					
Sorold be a hallott hangszert!					0,743					
Nevezd meg a hallott hangszert!					0,681				0,388	
Sorold be a hallott hangszert!		0,561	0,415							
Nevezd meg a hallott hangszert!										
Sorold be a hallott hangszert!				0,709		0,383				
Nevezd meg a hallott hangszert!				0,738						
Sorold be a hallott hangszert!			0,514	0,441					0,389	

A faktor mátrix táblájából megtudhatjuk, hogy mely régi változónk melyik új változóval korrelál. A továbbiakban tehát áttekintjük, hogy az egyes új változók melyik korábbi változót/változókat tartalmazzák, valamint megállapítjuk, hogy közös faktorba rendeződésüknek mi lehet a közös tulajdonsága. A faktorokat sorrendben vizsgáljuk, számozással jelöljük.

(1) *Éneklés* – a csoportba tartozó itemek kivétel nélkül énekes feladat megoldására vonatkoznak. (Énekeld vissza; Énekeld vissza a bemutatott dallamot!; Énekelj záró hangot a bemutatott dallamhoz; Folytasd az ismert dallamot (helyes intonáció); Folytasd az ismert dallamot! - pontos ritmika; Folytasd az ismert dallamot! - hangnemben maradás). Fontos megjegyeznünk, hogy az énekléssel összekapcsolt feladatok különböző zenei magatartásformák megvalósítását igénylik, tehát különféle képességterületeket érintenek. Így például a visszaénekléshez előbb a zenei érzékelésről kell számot adni, a megkezdett dallam folytatása a reprodukciós képességet mozgatja, míg a záróhang rögtönzése generatív zenei tevékenység.

(2) *Színezet* - dúr és moll autentikus zárlat színezetének megkülönböztetése, valamint hangszín szerint a trombita felismerése és hangszer családba való besorolása került egymás mellé ebben a faktorban. Érdekesként jegyezzük meg, hogy a tuba hangzás útján való felismerése nem jelent meg a tíz faktor egyikében sem. Ez bizonyult tehát a legnehezebb feladatnak a tanulók számára, míg a hangszer család meghatározása, tehát a rézfúvós színezet megállapítása nem okozott nehézséget.

(3) *Megkülönböztetés, elkülönítés* – ebben a faktorban változatos részképességek jelennek meg, hangzatfelismerés, ritmikai képességmérés, hangszerek felismerése, és a feladatkitűzések közös vonása, hogy az egyes zenei dimenziókban a megkülönböztetés, az elkülönítés zenei gondolkodása útján adható meg a helyes válasz.

(4) *Felismerés*, azonosítás hangzás alapján, így például két zenei hang azonosságának megállapítása, valamint a rézfúvós hangszer és a lant helyes megnevezése sorolódott a faktorba.

(5) *Besorolás*, a hangzásuk alapján felismert hangszerek helyes csoportosítása hangszer családkba a hegedű és a trombita esetében. A faktorban csak a hangszerek felismerésére vonatkozó itemek jelennek meg, a feladatok rokonsága tehát nagyon szoros. Ide tartozik továbbá a megkezdett dallam folytatása, azonban negatív előjelet vesz fel.

(6) *Rögtönzés* – ebben a feladatkörben tanár által megkezdett tevékenységet kellett a tanulóknak önállóan befejezniük, ritmusrögtönzés és daléneklés formájában. A negatív érték az énekes előadás karakterének megvalósulására vonatkozik. Ez azt jelenti, hogy a azon tanulók szerint, akiknek a válaszaiban ebben a faktorban n jelennek meg, a zenei reprodukció szerteágazó tevékenysége során a karakterre ügyelni már az improvizáció nehézségével azonos mértékű feladatnak számít.

(7) *Azonosítás* útján nyert információ (Ugyanazt hallod-e?), valamint az énekes előadás karakterére vonatkozó pozitív értékek jelennek meg ebben a faktorban. Mindazon válaszadók számára, akik a zenei hallás-megkülönböztetés kérdésében helyes választ adtak („jó a fülük”), muzikalitásuk révén a zenei karakter megjelenítése sem jelentett problémát.

(8) *Tiszta kvint* A hallás útján történő azonosításnak egyetlen hangközre, a tiszta kvint meghallására vonatkozó itemek tartoznak ebbe a tulajdonság csoportba. (Hány zenei hangot hallasz? t5, Ugyanazt hallod-e? Más kezdőhangra épített t5.) Az éneklés faktorán és a hangszerek felismerése csoportján kívül ebben az esetben különül el egyértelműen egyetlen képességterület feladathalmazára.

(9) Zenei zárlat karakterének meghatározása, hangszerek hangszínének felismerése és besorolása tartozik a kilencedik faktorba. Míg a hangszerek esetében többszörös besorolódásról van szó, addig a moll zárlat „szomorú” tulajdonságának megítélése a feladat. A közös vonás ebben az esetben a megoldás bizonytalanságára vonatkozhat, hiszen a felismerés és az azonosítás révén más faktorokban is helyet kaphattak volna az említett változók.

(10.) *Szövegűrség* – a megkezdett népdal (Hej, Dunáról fúj a szél...) folytatásában a szöveg pontosságát is mértük, az elkülönített faktor pontosan jelzi, hogy ebben az esetben nem zenei képesség méréséről van szó. Negatív érték formájában ide tartozik továbbá a zongorán hallott hang énekes úton történő visszaadása, amely a laboratóriumi vizsgálat első feladatpárját alkotja.

Érdekes továbbá, hogy egyes itemek milyen szempont szerint jelennek meg többszörösen. Ebben az esetben tehát azt a jelenséget vizsgáljuk, hogy az egyes zenei részterületek mely másik képességekkel mutatnak rokonságot. A huszonkilenc item közül hat sorolódott be egyidejűleg két faktorba, egy item pedig három hasonlósági csoportba. A visszaéneklés tevékenysége (1, 10) az éneklés mellett negatív előjellel még a 10 faktorba is bekerült, ahová a zenei képességterületen túlmutató változó sorolódott be.

Az autentikus zárlat jellegének meghatározása (2, 6) a színezet és a rögtönzés csoportjában is szerepel, a feladatmegoldás tehát hasonlóságot feltételez a faktorok



között. A megkezdett dallam folytatása (5, 6) a besorolás és a rögtönzés tulajdonsági csoportjában egyaránt megjelent, az első esetben negatív előjellel. Zenei képességmérés szempontjából fontos tudnunk, hogy a tanár által megkezdett, jól ismert népdal (Hej, Dunáról fúj a szél...) első két népdalsora után a válaszadónak a kvintváltás mozzanatában kell belépnie, a feladat tehát látszólag egyszerű, zenei megoldását tekintve viszont jó hallást igényel. A tuba hangszer besorolása is két területen jelentkezik egyidejűleg (2, 3), ráadásul a hangzás útján való megnevezés a táblázat egyetlen üres mezője, a rézfúvós hangszercsaládba való besorolása azonban sikerrel járt. A két érintett faktor a színezet és az megkülönböztetés képességterületét érinti. Az egyetlen, három faktorba sorolt item a lant hangszercsaládjának meghatározása (3, 4, 9). Ezek a faktorok a megkülönböztetés, elkülönítés és változatos képességeket mozgató 9. faktor tulajdonságait tartalmazzák.

Látható továbbá, hogy az eredetileg közös feladatba tartozó itemeket a faktoranalízis hogyan különíti el az érintett képességterületek szerint, hiszen az 1. feladat első iteme két zenei hangmagasság azonosságának megállapítására vonatkozott, míg a következő item ugyanazon hang visszaéneklését kérte. Ebben az esetben tehát érthető, hogy a hallás útján történő felismerés, azonosítás művelete más faktorban szerepel, mint ugyanazon hang „visszaadása”, visszaéneklése. A faktoranalízis a laboratóriumi vizsgálat zenei képességterületeit tehát új változók létesítése által új rendezőelvekkel gazdagította.

### 3.1.4. A laboratóriumi mérés feladatsorának eredményei az alapvető részmintákon

A laboratóriumi vizsgálat feladatainak értékelése során különös tekintettel kell lennünk a részminták elkülönítésére, hiszen az eljárás fontos információt hordoz a kialakult képességek fejlettségére vonatkozóan. Elsőként az *iskolatípusok szerint* elkülönített teljesítményeket tekintjük át, előbb a gyakorisági eloszlás (79. táblázat), majd a laboratóriumi kérdőív 0/1-es értékelésű pontszám-átlagai és szórásértékei szerint (80. táblázat).

79. táblázat. A laboratóriumi mérés pontszámainak gyakorisága iskolatípusok szerint

<i>Iskola típusa</i>	<i>Pontszám</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Százalék</i>
Ének-zene N=10	21,00	1	10,0
	22,00	3	30,0
	26,00	2	20,0
	27,00	3	30,0
	29,00	1	10,0
Gimnázium N=10	13,00	1	10,0
	14,00	1	10,0
	15,00	1	10,0
	16,00	1	10,0
	17,00	1	10,0
	18,00	1	10,0
	20,00	2	20,0
	21,00	1	10,0
	25,00	1	10,0
Szakközépiskola N=10	13,00	1	10,0
	15,00	1	10,0
	20,00	1	10,0
	21,00	2	20,0
	23,00	1	10,0
	24,00	1	10,0
	25,00	3	30,0

A táblázatban összefoglalt minimális és maximális ponthatárok az ének-zene tagozat esetében a legmagasabbak, egy esetben a maximálisan elérhető 29 pont is teljesült, és minden pontszám a 20-as mezőben található. A másik két iskolatípusban a tízes pontérték alsó harmadától 25 pontig növekszik a teljesítmény, és nem közelíti meg a maximális pontszám (29) értékét. Ezt követően a 80. táblázatban az átlagok alakulása szerint tekintjük át a laboratóriumi mérés teljesítményeit.

80. táblázat. A laboratóriumi mérés pontátlag-és szórásértékeinek alakulása iskolatípusok szerint

Feladat	Ének tagozat (N=10)			Gimnázium (N=10)			Szakközépiskola (N=10)		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
1.	10	1,00	0,000	10	0,80	0,422	10	1,00	0,000
2.	10	1,00	0,000	10	0,60	0,516	10	0,90	0,316
3.	10	1,00	0,000	10	0,80	0,422	10	0,60	0,516
4.	10	0,90	0,316	10	0,60	0,516	10	0,80	0,422
5.	10	0,70	0,483	10	0,60	0,516	10	0,60	0,516
6.	10	0,60	0,516	10	0,20	0,422	10	0,70	0,483
7.	10	0,80	0,422	10	0,70	0,483	10	0,70	0,483
8.	10	0,90	0,316	10	0,70	0,483	10	0,70	0,483
9.	10	0,80	0,422	10	0,60	0,516	10	0,50	0,527
10.	10	0,90	0,316	10	0,70	0,483	10	0,70	0,483
11.	10	0,90	0,316	10	1,00	0,000	10	1,00	0,000
12.	10	0,90	0,316	10	1,00	0,000	10	1,00	0,000
13.	10	1,00	0,000	10	0,90	0,316	10	0,90	0,316
14.	10	1,00	0,000	10	0,70	0,483	10	0,50	0,527
15.	10	1,00	0,000	10	0,40	0,516	10	0,80	0,422
16.	10	1,00	0,000	10	0,20	0,422	10	0,60	0,516
17.	10	1,00	0,000	10	0,30	0,483	10	0,70	0,483
18.	10	0,90	0,316	10	0,30	0,483	10	0,80	0,422
19.	10	0,90	0,316	10	0,80	0,422	10	0,70	0,483
20.	10	0,90	0,316	10	0,30	0,483	10	0,60	0,516
21.	10	0,30	0,483	10	0,00	0,000	10	0,60	0,516
22.	10	1,00	0,000	10	0,90	0,316	10	0,90	0,316
23.	10	1,00	0,000	10	0,90	0,316	10	1,00	0,000
24.	10	0,80	0,422	10	0,70	0,483	10	0,90	0,316
25.	10	0,90	0,316	10	0,80	0,422	10	0,60	0,516
26.	10	0,80	0,422	10	0,30	0,483	10	0,60	0,516
27.	10	1,00	0,000	10	0,80	0,422	10	0,30	0,483
28.	10	0,80	0,422	10	0,80	0,422	10	0,80	0,422
29.	10	0,90	0,316	10	0,50	0,527	10	0,70	0,483

A zenei képességek mérési eredménye arról számol be, hogy az ismeretszerzés útján elsajátítható zenei műveltség eredményeihez képest a laboratóriumi mérésben a teljesítmény mindhárom iskolatípusban megemelkedett. Az énekesek több kérdésre is helyesen válaszoltak, egy tanuló maximális teljesítményt nyújtott, továbbá senki sem adott rossz választ az első három kérdésre és a ritmusvisszaadás esetében. A legtöbb rossz választ az előadás karakterének megnevezésekor nyújtották.

A gimnazisták között már nem akadt olyan tanuló, aki minden kérdésre helyesen válaszolt volna. A legmagasabb átlag esetükben is a ritmus visszatapsolása és a hegedű felismerése kapcsán jelent meg. Ezzel szemben a legalacsonyabb az előadás karaktere, a tuba hangjának felismerése és a visszaéneklés során a hangnemben maradás volt.

A szakközépiskolások eredményességében az ének tagozatosokhoz hasonlóan is van olyan kérdés, amire kizárólag helyes választ adtak, így az első kérdésre és a hegedű vonós hangszerek közé való beillesztésre. A legalacsonyabb átlag a tuba rézfúvós hangszerek közé való besorolása esetén merült fel.

Szembetűnő tehát, hogy a szakközépiskolások jó teljesítményt nyújtottak a képességmérő feladatokban. Különös figyelmet érdemel továbbá, hogy több ízben (6., 11., 12., 21., 24. feladat) a szakközépiskolások még az ének-zene tagozatos tanulókat is megelőzték, bár a különbség nem volt szignifikáns. Ezek a feladatok a hangzathallás, a zenei színezet meghatározására, a trombita hangzásának felismerésére és a népdaléneklés karakterének megteremtésére vonatkoztak. Ezeken a területeken tehát a szakközépiskolások bizonyultak eredményesebbnek. A gimnáziumi részminta átlagértékei egyetlen esetben sem haladták meg tagozatos eredményeket, a szakközépiskolások teljesítményét is csupán hat feladat esetében (3., 9. 14., 19., 25., 27.) múlták felül. Az érintett képességterületek az együttesen megszólaltatott hangok elkülönítésére, a moll hangnemű zárlat karakterének meghatározására, a ritmusrögtönzés megvalósítására, a népdalszöveg pontos felidézésére és a rézfúvós hangszerek besorolására terjedtek ki.

A kapott eredmények a zenei műveltség teszten nyert azon következtetést támasztják alá, hogy a képességek területén sokkal kiegyenlítettebb képet mutatnak a különböző iskolatípusokban mért teljesítmények, mint az ismeretszerzés esetében. A mért zenei képességek tehát az iskolatípusok eredményessége szerint egymáshoz közelítő értékeket jeleznek, ellentétben a zenei ismeretek mérésével, hiszen a műveltség teszten kapott eredmények a szakközépiskolások jelentős hátrányáról számoltak be. A laboratóriumi mérés eredménye azonban a szakközépiskolásokra nézve igen kedvező, tehát ismételten alátámasztja a zenei képességfejlesztés hátránykompenzáló hatását az iskolai ismeretszerzés szociális hátránynövelő hatásával szemben. A részminták összehasonlítását a 81. táblázat foglalja össze.

81. táblázat. Laboratóriumi vizsgálat teljesítményének összehasonlítása az iskolatípusok szerinti részmintákon

<i>Ének-zene tagozat-Gimnázium</i>				
<i>Item</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2.	216,000	0,000	2,449	0,370
15.	216,000	0,000	3,674	0,005
16.	14,316	0,001	5,675	0,000
17.	47,250	0,000	4,583	0,001
18.	5,687	0,028	3,286	0,005
20.	5,687	0,028	3,286	0,005
26.	0,987	0,334	2,446	0,024
<i>Ének-zene tagozat-Szakközépiskola</i>				
2.	216,000	0,000	2,449	0,037
16.	193,263	0,000	2,317	0,037
27.	47,25	0,000	4,583	0,001
<i>Gimnázium és Szakközépiskola</i>				
6.	0,987	0,334	2,446	0,024

A 78. táblázat az ének-zene tagozatos tanulók laboratóriumi eredményeit veti össze a gimnazisták teljesítményével. A táblázat hét ízben mutatja az ének tagozatosok szignifikáns előnyét, így a 2., 15., 16., 18., 17., 20. és a 26. feladatok esetében. Az

itemek által érintett képességterületek a dallamvisszaadás, záró hang rögtönzése és a ritkább hangszerek felismerését ölelik fel. A táblázat üres rovatai a szignifikáns eredmények hiányát jelölik. Ezt követően az énektagozat és a szakközépiskola teljesítményeit hasonlítjuk össze.

Az ének-zene tagozatosok és a szakközépiskolások közötti szignifikáns eltérés csupán három feladatra korlátozódik. Feltűnő, hogy a képességek területén a szakközépiskolások jelentős mértékben megközelítették a speciális képzésben részesülők eredményeit. A zongorán megadott hang visszaéneklése, a dallamhoz rögtönzött záró hang és a tuba besorolása mutatott szignifikánsan pozitív különbséget az ének-zene tagozatos tanulók javára. A többi esetben a két rész minta teljesítménye közelített egymáshoz. A táblázat üres mezői azt jelzik, hogy nem volt szignifikáns a hipotézisvizsgálat eredménye. A harmadik esetben a gimnázium és a szakközépiskola teljesítményének összehasonlítására került sor.

A gimnáziumi és a szakközépiskolai rész minták összehasonlítása már csupán egyetlen esetben jelzett szignifikánsan pozitív eltérést a gimnazisták előnyére, ez azt jelenti, hogy a két rész minta teljesítményének minősége összetartó. A nagymintás mérés zenei műveltség tesztjének elemzése során már felfigyeltünk arra, hogy a két iskolatípusban mért teljesítmények együtt mozognak. A laboratóriumi vizsgálat során a tendencia megismétlődött, mindemellett a két rész minta sorrendisége az egyes feladatokban gyakran felcserélődött az elvárásokhoz képest. A képességmérésben tehát a szakközépiskolás növendékek gimnáziumi és ének tagozatos társaik eredményeihez hasonló teljesítményt nyújtottak.

A rész minták elkülönítésének következő szempontja a *zeneiskolai hangszeres tanulmányokban* való részvétel. A zeneiskolában zenét tanulók pontszámátlag 4,5 ponttal magasabb (23,0), mint a kizárólag a közoktatásban fejlesztett tanulóké (18,5).

Ez az eredmény szintén a várakozásainknak megfelelő, hiszen a rendszeres képességfejlesztésben való részesülés az elért képességek magasabb szintjét feltételezi. A továbbiakban megvizsgáljuk a válaszadók nézeteit az iskolai és zeneiskolai forrásokból táplálkozó zenei ismeretszerzést illetően. A laboratóriumi teszten mért eredmények és a zenei ismeretek korrelációs összefüggéseit a 82. táblázat tartalmazza.

82. táblázat. Tanulói nézetek a zenei ismeretek forrásairól

<i>Zenei ismeretek forrása</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Iskola	29	0,690**	0,000
Zeneiskola	23	0,475**	0,009
Hangszertanulási idő	23	0,482**	0,008

\*\*Megjegyzés:  $p < 0,01$

A válaszadók véleménye pozitívan korrelál a zenei halláshoz kapcsolódó diszkriminációs és reprodukációs készségekkel. A zenetanulás szignifikáns kapcsolatban van a képességfejlesztéssel, és a hangszertanulással töltött évek száma növeli a laboratóriumi képességteszten elért pontok számát. A közoktatásban szerzett ismeretek fejlesztő hatásáról  $r = 0,690$ ,  $p < 0,01$  szinten mondanak véleményt a tanulók, ami azt jelenti, hogy az iskola ismeretközlő tevékenységét nagymértékben elismerik. Ilyen erejű és pozitív irányú korrelációt az iskolai értékközvetítéssel kapcsolatban nem mértünk a kutatás folyamán, és, bár tudomásul vesszük a minta esetleges torzító hatását, ezzel együtt azt tapasztaljuk, hogy azok a válaszadók, akik komolyan veszik az iskolában szerzett tudást, a képességteszten jobban teljesítenek.

### 3.2. Az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérkérdőív eredményei

Mint arról beszámoltunk, a kutatás folyamatában három vizsgálati műveletet (előzetes mérés, nagymintás mérés, laboratóriumi mérés) három különböző mintavételi eljárás keretében (előzetes mérés, nagymintás mérés, laboratóriumi mérés), három mérőeszköz (zenei műveltség teszt, háttérkérdőív az ének-zene tanulásáról, laboratóriumi kérdőív) segítségével hajtottuk végre. A műveltségfeltárást minden esetben a háttérkérdőív adatain nyert eredmények feltérképezése szolgáltatta. A mérési adatok és a háttérváltozók összefüggéseinek feltárása ugyanis együttesen teszi lehetővé a kialakított zenei műveltség értékelését. A laboratóriumi vizsgálat esetében a kapott eredmények egyúttal a nagymintás mérés háttérkérdőívének összefüggései közé is beilleszthetők abban az esetben, ha a háttérkérdőív változóinak eloszlása ugyanolyannak mutatkozik a laboratóriumi kis részmintán, mint a nagymintás mérésben. Ez az adategyezés ugyanis biztosítja az összevethetőséget, azaz statisztikai értelemben így komparatív populáció képződik, hiszen azonos, összehasonlításra alkalmas részmintákat találtunk. Ebben az esetben szükségtelennek mutatkozik a háttérkérdőív leíró statisztikai mutatóinak ismételt elemzése.

Ahhoz, hogy minderről meggyőződjunk, a háttérkérdőív változói közül tehát olyat választunk ki, amelyik meghatározónak minősül a zenei képesség kibontakoztatása számára is, ilyenek többek között a szülői, családi háttér, az ének attitűd és zenetanulás - amelynek aránya szinte megismétli a teljes mintán mért adatokat (N=30 főből 23) -. Ennek vizsgálatához a háttérkérdőív gyakorisági táblázatait vesszük alapul. Esetünkben a szülői háttér vizsgálatára kerül sor, hiszen a tanulók szocio-ökonómiai státuszának hasonlósága a két mintavétel rokonságát támasztja alá. A kérdés, hogy a szülők iskolai végzettsége aránya megfelel-e a két mintában, szignifikancia próba, *khí négyzet-próba* elvégzése által bizonyítható. A *khí négyzet-próba* ugyanis megmutatja, hogy a két változóra kapott értékek eloszlása megegyezik-e a nagymintán kapott eredmény eloszlásával. Az apa és az anya iskolai végzettségére vonatkozó adatok felhasználása során az a kérdés, hogy a végzettségek aránya megfelel-e a két mintában. A vizsgálat szerint a *khí* négyzetre kapott érték ( $\chi^2=1,02$ ) azt jelenti, hogy nincs szignifikáns eltérés a minták között. A továbbiakra nézve ebből az következik, hogy elegendő az apa iskolai végzettségére vonatkozóan elvégezni az összehasonlítást.

Az apa iskolai végzettségére vonatkozó eloszlást a laboratóriumi mintán összevetettük a nagymintás vizsgálatban felmért apai iskolai végzettség eloszlásával. Az eloszlások egyezésének elemzésére a *khí négyzet-próbát* alkalmaztuk, s a kapott eredmény 90%-os szokásos valószínűségi szint mellett azt mutatja, hogy a minta eloszlása nem különbözik jelentősen a korábbi, nagyobb mintán a populáció megismert eloszlásától. A laboratóriumi minta során tehát nemcsak arra ügyeltünk, hogy az iskolatípusok szerint teljesüljön a minta rétegzettsége, hanem emellett sikerült megőriznünk azt a társadalmi, kulturális háttér-színvonalat is, amit a nagyminta képviselt. Így azt reméljük, hogy a kisebb minta intenzívebb - csak személyes jelenlét mellett, egyesével megvalósított módon – történő adatelemzésének reprezentativitása vélelmezhetőleg fönnáll továbbra is. Mivel a laboratóriumi eredmények általánosíthatósága legalább olyan szignifikánsnak bizonyult, mint azt a nagymintán találtuk, így a háttérkérdőívet önmagában elemezni tovább nem szükséges, hiszen a leíró statisztikai elemzést a korábbiakban a nagymintán elvégeztük, eredményeit megismertük, és összevethetőségük szignifikanciáját ki is mutattuk. A laboratóriumi

kérdőív és a háttérkérdőív adatai szerint tehát a  $\chi^2$  négyzet érték 1,02,  $p=0,05$ -ös szinten 3-as szabadságfok mellett mondtuk ki az eloszlások egyezését.

### 3.2.1. A laboratóriumi mérés és a háttérkérdőív összefüggései

Az összefüggés-vizsgálatok végrehajtása a *háttérváltozók és a mért részképességek teljesítménye* között a laboratóriumi mérés esetében kevésbé nyújt egyértelmű végeredményt, mint a zenei műveltség teszt által kimutatható kapcsolatok vonatkozásában. Az elvégzett *korrelációs számítások* ugyanis azt mutatják, hogy a laboratóriumi vizsgálat összpontszámának és a háttérkérdőív változóinaknak korrelációja nem jelez szignifikáns kapcsolatot. Így például a tantárgyi attitűdök és a laboratóriumi mérésben nyert eredmények között nem jelentkezik szignifikáns különbség. Tehát a tantárgyi attitűd alakulásában nem játszik szerepet a mért zenei képesség. Hasonló kép bontakozik ki az énekóra részterületeinek kedveltsége kapcsán is, hiszen egyedül a népdaléneklési tevékenység jelez közepes erősségű szignifikanciát (0,397,  $p<0,05$ ). A laboratóriumi vizsgálat teljesítménye tehát nem áll szoros kapcsolatban sem az iskolai tárgyak, sem az énekórai tevékenységi formák kedveltségével.

A zenei stílusok kedvelése is hasonló korrelációs eredményeket mutat, mivel a benne hordozott ízléskomponens által belső tartalmakat testesít meg, míg a laboratóriumi összpontszám objektív, kívülről mért adat. Ebből következően minden korreláció különös jelentőséggel bír, hiszen nem feltételezhető, hogy egyáltalán létrejöhet. Ennek következtében a különböző ízlésvilágot tükröző stílusok melletti elköteleződés és a laboratóriumi eredmények között vizsgált összefüggés során sem jelentkezett szignifikánsan pozitív korreláció. Érdekes mozzanatnak tekinthető, hogy a zenei műveltség teszt stíluskorrelációi esetében a rock zene szignifikáns értéket vett fel, míg a laboratóriumi teszt összefüggése negatív előjelű korrelációt mutat (-0,339,  $p<0,05$ ). Feltételezhető, hogy valószínűleg azok a válaszadók választják a rockot, akik befogadó fogyasztók általában, ezen belül az érzelmeiket jól ki tudják fejezni. Ennél közelebbi összefüggés nem is várható el abból a szempontból, hogy az adott stíluspreferencia és a zenei képesség színvonala milyen kapcsolatban áll. Ezt a következtetést támasztja alá, hogy nem csupán a populáris irányzatok, de a klasszikus zene és az opera megjelölése sem jelez szignifikanciát.

A továbbiakban tanulók énekórával kapcsolatos nézeteit regresszió-analízis segítségével is megvizsgáljuk. Ebben az esetben azt tárjuk fel, hogy a laboratóriumi mérés során tanulmányozott képesség milyen mértékben magyarázza az énekórai élményszerző és műveltségalkotó változók működését. A háttérkérdőív 19 itemes flow-elemeket vizsgáló változó-együtteséből, amelyet a 46. táblázatban megismertünk, a laboratóriumi mérés alkalmával az alábbi öt esetben mutatkozott szignifikáns összefüggés. Ennek összefoglalását a 83. táblázatban közöljük.

83. táblázat. A laboratóriumi teljesítmény és az énekórai élmény- és műveltségszerzés összefüggéseinek feltárása regresszió-analízis segítségével

Kijelentés	$\beta$	$t$	$p$
Szeretem az énekórát, mert szeretek énekelni.	2,194	3,657	<0,001
A tanár egyénisége miatt kedvelem az énekórát.	-1,283	-2,279	<0,001
Választottam már saját elhatározásból klasszikus zenét időtöltésül.	3,065	5,316	<0,001
Kedvelem a zenét általában.	3,559	2,921	<0,001
Fontosnak tartom a jövőm szempontjából a zenei műveltséget.	2,287	3,205	<0,001

A táblázatban feltüntetett énekórai tevékenységek mint független változók tehát kimutathatóan hatást gyakorolnak a laboratóriumi teljesítmény mint függő változó alakulására. Azt a kérdést tesszük fel, hogy az élmény- és műveltségszerző kijelentések hogyan járulnak hozzá a megmagyarázott varianciához. A műveletből nyert eredmény lépésenkénti variancia-analízise azt jelzi, hogy az eredetileg tizenkilenc itemet tartalmazó változó-együttesből mindössze öt mutat lényeges összefüggést a változók között. Feltűnő, hogy „A tanár egyénisége miatt szeretem az énekórát.” állítással szemben a mért zenei képességek vonatkozásában negatív kapcsolat fordul elő. Bár a zenei képességek és a tanár egyéniségének kedvelése között valóban nem áll fenn elvárható kapcsolat, hiszen a „botfülű” növendék is kedvelheti a tanárát, és a kijelentés fordítva is igaz, az eredmény mégis elgondolkodtató. A zenei képességek és a képességet kibontakoztató tanár személye közötti összefüggés azt jelenti, hogy amennyiben a tanár egyéniségének kedvelését növeljük, az negatívan befolyásolja a laboratóriumi teljesítményt. A tanáregyéniségnek való megfelelésvágy tehát nem képez hajtóerőt a képesség kibontakoztatásában. A háttérkérdőív tanulmányozása kapcsán a korábbiakban megismertük a tanulók azon állásfoglalását, hogy a tanár egyénisége nem játszik számottevő szerepet az ének-zenéhez való viszonyulásukban. Ez a tendencia, a tanár és diák közötti elidegenedés fedezhető fel a laboratóriumi mérés esetében is.

A fennmaradó négy korrelációt tartalmazó állítás azonban igen pontosan körülrajzolja, egyben visszaigazolja a zenei nevelés legfontosabb kérdésköreit. A korreláció erőssége is rangsort képez, a legáltalánosabb problémakörök felől a konkrét területek felé közelít. A legnépszerűbb állásfoglalás a legáltalánosabb zenekedvelésről szól, szándékosan nem tettünk megkülönböztetést a stílusok és az értékek között, ez a felfogás tehát tetszésre talált a válaszadók között. Ebből következően a zenéhez kialakított tanulói attitűd szignifikánsan pozitív. A szűkülő értelmezés természetszerűleg a korrelációs értékek csökkenését vonja maga után, hiszen a klasszikus zene elfogadásának mértéke alacsonyabb, ezt követi a zenei műveltség szerepének felismerése, legutolsóként pedig az iskolai énekes tevékenység kedvelése zárja a szignifikancia rangsorát. A kialakult korrelációs sorrend azt jelzi, hogy a laboratóriumi mérésben résztvevők kedvelik a zenét, ezen belül a klasszikus értékeket is felismerik és megbecsülik, tisztában vannak műveltségképző erejével és énekes iskolai gyakorlatának élményszerűségével.

## ÖSSZEGZÉS

A bemutatott kutatás összefoglaló áttekintése során legfőbb rendezőelvünk az eredmények megbeszélése. Az összegzésben tehát a szakirodalmi felvetésből kiindulva ismét felvázoljuk a megvizsgált kérdéseket, majd a rájuk adott numerikus válaszok verbális értékelését. Ez az eljárás lehetőséget teremt arra, hogy tisztázzuk, mire jutottunk az elméleti keretek tanulmányozása, a kutatás megvalósítása és a belőle nyert eredmények értelmezése folyamán. Ebben a gondolatmenetben *zenei műveltségvizsgálatunk* legalapvetőbb eredményének tekintjük a zenei műveltség mértékének számszerűsítését. A napjaink zenei nevelésének eredményességével kapcsolatos nézeteket ugyanis túlnyomórészt szakmai vélemények formájában ismerhettük meg. Ezt kívánja kiegészíteni az *empirikus megközelítés* által lehetővé tett meritokratikus, teljesítményértékelő eljárás kivitelezése.

A *zenei nevelés problematikájára*, a képességfejlesztés és a műveltségszerzés jelentőségére a zenei életben elsőként *Kodály Zoltán* koncepcionális fellépése és tevékenysége irányította rá a figyelmet a 20. század első felében. A szerző halálával egy időben, az 1960-as években a tudományos életben lezajlott kognitív fordulat a kreatív gondolkodás működése és a zenei gondolkodásfolyamat közötti összefüggés lehetőségeire mutatott rá. A kognitív pszichológia személyiségvizsgálata, az affektív terület élmény-központú fejlesztésének feltárása valamint a szociális kompetenciák fejlődésének zenei vonatkozásai egyértelművé teszik, hogy a zenei fejlesztésben való részesülés nem csupán szakmai kérdés. A zenei műveltség ebben az összefüggésben társadalmi problémává válik, hiszen a műveltségszerzés folyamatában a megszerzett képesség- és ismeretrendszer az egyén teljes körű tudását, tehetségkibontakoztatását építi, ezzel együtt megfelelő társadalmi szerepvállalásra teszi képessé. A zenei nevelésben való részesülés tehát nem elsődlegesen zenei kérdés, mint ahogyan a megszerzett zenei műveltség sem pusztán a zene ügye.

Ennek igazolása céljából választottuk a kutatás színteréül a közoktatás vertikumát, eredményességének vizsgálata során ezért fordultunk a *keresztmetszeti eljárás* módszeréhez a longitudinális logika helyett. Ezen az úton ugyanis módunk nyílt a többségi oktató-nevelő munka normaátadásának mérésére, benne a különböző tanulócsoporthoz viszonyított összehasonlíthatóságára, helyzetük megismerésére. Az empirikus megközelítés lehetőséget teremtett a zenei műveltségkomponensek elkülönítésére, a zenei teljesítmények különböző kontextusokban való értelmezésére. A mérési eredményekben hordozott üzenetet előjelző szerepüknek tekintjük, így következtetéseinket diagnosztikus értékkel ruházzuk fel. A tisztázott kutatási cél további árnyalását hipotetikus *kutatási kérdések* formájában tettük lehetővé. Tizenkét tematikus problémakört alakítottunk ki a zenei műveltség értékelő vizsgálata számára. A kérdések és a rájuk adott válaszok sorrendje átfogja a hazai zenei nevelés neuralgikus pontjait, amelyeket a következőkben ismertetünk.

1. *Első kutatási kérdésünk* a zenét tanuló iskolás populáció megszerzett tudásának minőségére vonatkozik. A vizsgálat értékelése során nyert rövid válaszuk numerikus, a diákság teszten mért műveltségátlagára 39,99%. A kapott érték elmarad az előzetes várakozásunktól, hiszen kevéssel haladja meg a teljesítményérték alsó harmadát. Minthogy a számadat mögött megtestesült műveltségelemek a törvényi előírások és tantervi ajánlások minimumát jelenítik meg, azt állíthatjuk, hogy a kutatásban közreműködő középiskolás korosztály *zenei műveltsége alacsony*, várakozásaink alatt marad. A kialakított norma, amely a mérés mögött áll, a hazai zenei



nevelésben érvényesülő *Kodály-koncepció* alapelveit és a ráépülő nemzeti alaptanterv norma-és elvárásrendszerét jeleníti meg. Ebben az összefüggésben tehát igen pontosan körvonalazható a közoktatás zenei fejlesztésében részesülő tanulók elvárható zenei műveltsége, amely, mint a kutatás bemutatta, gyenge minőséget képvisel, és amelynek gyarapítása a köznevelés feladata.

2. A *másodikként* feltett *kutatási kérdés* a kedvezőtlen eredmény okainak feltárását kezdi meg. Az önálló tesztfejlesztés alapján kialakított mérőeszköz, amely a középiskolás fiatalok zenei műveltségét térképezi fel, tizennégy feladatból áll. A változatos tartalmú itemek két elkülöníthető csoportba rendeződtek az alapján, hogy a zenei nevelés során megszerzett *zenei ismeret* vagy *képesség területére* vonatkoznak. A papír-ceruza alapú tesztelés az ismeretek mérése szempontjából kedvezőbb eljárásnak tekinthető, így tíz feladat foglalkozik a megszerzett tudás ismeret-jellegének megismerésével. Ezek a feladatok felölelik a zenetörténet, a zeneirodalom, a népzene és a zenei alapfogalmak köreit. Négy további kérdés a zenei írás, olvasás, témáját érinti, és az eredmények értelmezése során láthatóvá vált a két zenei terület műveltségalkotó arculatának elkülönülése. A zenei ismeretek birtoklására vonatkozó kérdésekben ugyanis nagyobb eltérést tapasztaltunk az átlagértékekben, mint a képesség-jellegű megoldásokban. Ezáltal megfigyelhetővé vált, hogy az eredményátlagok sokkal kiegyenlítettebb képet mutatnak a képesség működtetéséhez kötött itemátlagok esetében, mint a tudásmérő tesztelemek kapcsán. Ez az összefüggés a szakirodalmi feltárás azon megállapítását támasztja alá, amely az iskolában megszerezhető *ismeret-jellegű tudást a társadalmi különbségek újratermeléseként* fogja fel. A *képességfejlesztés* eredményességét ellenben a *szociális és kulturális hátrány leküzdésének* eszközeként jeleníti meg. A zenei képességfejlesztés területe tehát innovatív elemként jelenik meg a teljesítmény alakulásában. A zenei képességek alaposabb tanulmányozása és a hátránykompenzációs lehetőségek ismételt vizsgálata szempontjából laboratóriumi keretek között további mérés végrehajtását illesztettük a kutatás folyamatába, amelyet a tizenegyedik kutatási kérdésben tárgyalunk.

3. A feltáró folyamat következő lépésében a háttérkérdőív adatainak a zenei műveltség teszt eredményével létesített kapcsolatát, lehetséges összefüggéseit, műveltségmagyarázó erejét tettük a vizsgálat tárgyává. *Harmadik kutatási kérdésünkben* az önbevallás alapján leírt tanulói nézetek kaptak helyet a *zenei ismeretek forrásának* megjelölése szerint. Kiindulásunk alapja az elméleti ismertetés társadalmi közegét áttekintő elemzésnek azon pontja, amelyik az értékközvetítés, az iskolai normaátadás fokozatos háttérbe szorulását és az új információközvetítő kommunikációs csatornák tudásátadó tevékenységének előretörését elemzi. Mérésünk a felállított hipotézisnek megfelelően a média dominanciáját erősítette meg, ezt követte szorosan az iskola. Fontos és szükséges feladatunk tehát az iskolai értékközvetítés és a médiahatás kölcsönhatásával való pontos szembenezés. A korrelációs vizsgálatok a zenei ismeretek forrásait és a belőle nyerhető zenei műveltség összefüggéseit tanulmányozva szintén azt támasztották alá, hogy a *zenei ismeretközlés legfőbb vesztese az iskola* mint a normaátadás, az értékközvetítés legfontosabb kommunikációs tere. A tanulók által előnyben részesített információközlő lehetőségek (média, baráti kör) műveltségközvetítő hatása ugyanis negatív következményű. A pozitív korrelációt jelző források, így az iskola, a család és a hangszeres tanulmányok folytatása a válaszadók megítélésében nem számítanak elsődleges zenei műveltségforrásnak. Az eredményértelmezés során dichotómiás szembenállás rajzolódik ki a műveltségtranszferálás kérdésében. Ugyanis a pozitív korrelációs összefüggést mutató

iskolai műveltségképzéssel szemben a tanulók olyan, negatív irányú korrelációt jelző iskolán kívüli ismeretszerző forrásokat részesítenek előnyben, ahonnan nem származik zenei műveltség. Fontos célkitűzésként vetődik fel az *iskolai zenei fejlesztés elfogadtatása* a motiválatlanság feloldása segítségével, emellett a *telekommunikáció tudatos felhasználásának kialakítása* az önálló zenei műveltségszerzésben, kiegészítve az iskolai fejlesztésben szerzett tapasztalatokat.

4. A *negyedik kutatási kérdés*ben megtestesülő probléma a zenei fogyasztás összetételére, az értékválasztás orientációjára valamint a kialakult ízlés minőségére vonatkozik. A kutatás problémafelvetése során több ízben előfordult, hogy egy adott kutatási kérdés több feladatot is felölelt, fordítottjaként pedig egy feladat több kutatási kérdésre is választ adott. Így háttérkérdőívünk is több szempontból közelíti meg a *zenei értékorientáció* kérdéskörét. Elsőként a klasszikus és a populáris irányzatok melletti elköteleződés arányát tártuk fel. Az elméleti háttér tanulmányozása a műveltség fogalmának tematizálása során ugyanis ráirányította a figyelmet a műveltségformálás szintetizáló képességére, a szubkulturális sokszínűség értékelvű befogadásának kialakítására. A komoly- és a könnyűzene melletti elköteleződésről szóló, önbevalláson alapuló válaszok az eredményt 1:5-ös arányban jelezték. Ezen belül a stíluspreferenciák a kulturális térben előforduló leggyakoribb területeket, irányzatokat tekintették át. A vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy a kialakult sorrendiség megfelel az előzetes elvárásainknak, tehát a könnyűzene jelentős túlsúlyát mutatják. Ugyanakkor zenepedagógiai szempontból értékes visszacsatolást jelent, hogy a *tanulók ízlése elutasítóbbnak mutatkozott az operett, a magyar nóta és a mulatós zene irányában, mint a hangverseny-látogatás vonatkozásában*. Ebből arra következtettünk, hogy a közoktatásban véghezvitt tízéves normaátadás ízlésformáló hatása képes megjeleníteni a kialakult rendeződésben. Külön figyelmet szenteltünk a legismertebb könnyűzenei irányzatok és a zenei műveltség összefüggéseinek. A stílusok kedvelését a zenei műveltség teszten elért eredményekkel korreláltatva kimutathatóvá vált, hogy mely irányzatok rendelkeznek zenei műveltségközvetítő értékkel. Ezen az úton két csoport képződött, az egyik esetében a korreláció negatív, azaz a csoportpreferencia negatívan hatást gyakorolt a válaszadó zenei műveltségére, mintegy lerombolta azt (mulatós, dance, hip-hop). A másik esetben a kialakult korreláció pozitív értéket vett fel, (klasszikus zenei műfajok mellett a musical, a könnyűműfajok közül a rock és a retro). Ez az összefüggés ráirányítja a figyelmet az *ifjúság értékválasztásának árnyaltabb megértésére*, hiszen a hagyományosan megosztó szembeállítás klasszikus és könnyűzene között olyan sztereotípiát alakított ki a zenei ízlésfelfogás terén, amely nem ismeri el a stílusok egymásra hatásának kultúráképző, műveltségszerző potenciálját. Ezen az úton szükségessé válik tanítványaink igényeinek pontosabb megismerése. Ugyanis a két populáris zenei műfajhoz tartozó pozitív korreláció esetünkben azt igazolja, hogy a könnyűzenei irányzatok között is található olyan, amelyik képes értékes zenei műveltség közvetítésére. A klasszikus és a popkultúra egyes irányzatai a komplex műveltségképzésben tehát egymás kiegészítőiként, komplementer tényezőként szerepelnek.

5. Az *ötödik kutatási kérdés* tematikája a *zenei élmények forrásait* és a belőlük táplálkozó műveltségképző hatást jeleníti meg. Az átélt zenei élmény jellege központi gondolat a zenei nevelésben, helyzetét háttérkérdőívünkben ismételten több feladat együttes értékeléséből nyert adatok segítségével ismerhetjük meg. A zenei élmények tereit (iskola, zeneiskola, társas zenélés, baráti kör) és időbeliségét (család, óvoda, önálló élményszerző tapasztalatok) értékelve azt találtuk, hogy *a kialakult helyzet*

*ellentmond* a Kodály-koncepció legalapvetőbb törekvéseinek. A baráti kör előtérbe helyezése azt mutatja, hogy fiatalok életében ez a zenei mintakövetés a leghatásosabb a zenei nevelés alapvetőnek tekintett inspirációival szemben (családi kör, óvodai fejlesztés, iskolai és iskolán kívüli zenei tevékenység). Ebben az összefüggésben a *családi közeg jelentős visszaszorulása* tekinthető a leglátványosabb jelenségnek. Mérési eredményeink ugyanis arról számoltak be, hogy a családi zenei tevékenység minden formája szignifikánsan pozitív korrelációt képez a zenei műveltséggel. Amíg azonban a családi környezetből nyert zenei ismeretek és tapasztalatok lényegesen járulnak hozzá a tanulók zenei műveltségéhez, addig a válaszadók arról nyilatkoznak, hogy számukra a családi életből és a kisgyermekkorból egyáltalán származik említésre méltó benyomás. A válaszadók nézetei és elvárásaink mögött ismét az a *dichotómia* figyelhető meg, amely a tanulói válaszok értelmében a műveltségszerzés számára alkalmas területeket elveti, és helyében a műveltségképzés szempontjából romboló elemeket favorizálja.

Az élményszerűség iskolán belüli alakulására a *tantárgyi attitűdök* rangsora mutatott rá. A kapott eredmények arról számolnak be, hogy a zenei nevelés erőteljes presztízsveszteséget szenvedett el. Az *ének-zene* a matematika és a fizika tantárgyakkal együtt a *legelutasítottabb* iskolai tárgyak közé sorolódott, ami felveti az élményszerző tevékenységhez kötött ének-zene elszenvedett vereségének megokolását. Ennek feltárása az énekórai tevékenység analízise által valósult meg. Az eredményértelmezés során elsőként azt állapítottuk meg, hogy a tanulók negatív attitűdje ellenére mégis akadnak kedveltnek tartott részterületei az énekórán zajló munkának, az elutasítás tehát nem egyöntetű. A zenehallgatás mellett a tanulók a népdaléneklést és az új dalok tanulását második legkedveltebb óramozzanatként jelölték meg, ami szemben áll a kialakult tanári sztereotípiával, a kamaszok éneklési hajlandóságának megkérdőjelezésével. A *középisikolás korosztály tehát nem veti el az éneklést*, és ez a tény az énekórai, aktív zenei tevékenységhez kötött élményszerzés szempontjából kedvező mérési eredmény, hiszen a diákság tantárgy iránti elkötelezettsége növelhető általa. Az énekórák hangulatát tudakoló kérdésre kedvező választ adtak a diákok, saját felkészültségüket pedig egyöntetűen megfelelőnek ítélték. A tantárgy iránti negatív beállítódásnak okozói tehát nem kizárólagosan az énekórai történetek, az ének-zene oktatásban feltételezhetően nem a magát zenét, hanem annak iskolai közvetítését utasítják el a tanulók. Az a következtetés rajzolódik ki az adatértelmezés során, hogy az óramozzanatok mért értékei szorosabb összefüggésben állnak a tantárgyi attitűddel, mint az érzelmi, hangulati összetevőkkel.

6. A *hatodik kutatási kérdés* a zenei együttműködés lehetőségeit és műveltségteremtő hatását vizsgálja. Kiindulásunk elvi alapját a szociális kompetenciák működésének megismerése szolgáltatja, amely rávilágított a közösségben végzett zenei tevékenység csoportos kreativitásának kibontakoztatására, teljesítményösztönző hatására, a társas önkifejezés serkentésére, és személyépítő, jellemformáló erejére. Rámutatott továbbá az együttműködés során növekvő összetartozás-érzésre, a csapatmunka koordinációjára. Ebben a készségfejlesztésben élethosszig tartó készségek is helyet kaptak, megnőtt az egyén közösség iránt tanúsított felelősségérzete, a fegyelem, az önbecsülés, az önbizalom és a zene élvezete. A *Kodály-koncepció* alapelvei között - népzenei alapú énekes, közoktatás keretei között megvalósított, relatív szolmizáció eszközét alkalmazó csoportos zenei tevékenység – a társas zenei együttműködés fontos szerepet tölt be. Fejlesztő hatása az iskolai zenei nevelésben a kóruséneklés által, a hangszeres tanulmányokat folytatók számára pedig zenekari játékokban jut érvényre. Kutatásunkban a társas zenei tevékenység változatos formáira

kérdeztünk rá. Megállapításunk szerint a vizsgált korosztály *közösségi zenei tevékenységének erőteljes visszaszorulása* érzékelhető. A családi közeg társas zenei tevékenységének elsorvadása után iskolai keretek között is hasonló folyamat lejátszódását tapasztaltuk. Mérési eredményeink azt mutatják, hogy az iskolákban feltételezett rendszeres kórustevékenység csak az ének-zene tagozatos növendékek számára jelent napi gyakorlatot. A tömegek zenei élményhez juttatása a kóruskultúra művelése által nagyrészt ismeretlen tevékenységnek bizonyult a válaszadók számára, az iskolák jelentős részében nem működnek kórusok. Ez a jelenség gyökeres ellentétben áll az eredeti zenei reformelképzelésekkel, amelynek szerves részét képezi a kóruséneklés. A szabadidő terhére választható énekkari tevékenység immár nem minősül kellően vonzónak a válaszadók számára. A kóruséneklés, népzenei együttesben való közreműködés, klasszikus és pop együttesben való játék gyakorisága azt jelzi, hogy a vizsgálatban közreműködőknek csupán mintegy tizede részesül valamelyik tevékenységi formában. *A középiskolás fiatalok tömegesen nem vesznek rész a társas zenélés fejlesztő folyamatában*, így nem képesek kihasználni a csoportos együttműködésben hordozott a képességformáló lehetőségeket.

7. Az iskolai értékközzvetítés eredményességéről, minőségéről és élményszerző vonásairól a harmadik, negyedik és ötödik kutatási kérdés feltárt eredményei alapján már beszámoltunk. *A hetedik kutatási kérdés* a fejlesztést irányító *tanár helyzetét* értékeli a tanulói megítélések alapján. Hipotézisünk szerint a tanári szerepfelfogás is folyamatosan alakul, hiszen a szakirodalom tanulmányozása során körülírtuk a facilitatori és a kutató tanári magatartásformák jellemzőit. Ezek a - neveléstudomány számára progresszív – tanári viselkedésmódok a tanulók megítélésében nem találnak kedvező fogadtatásra. A tanári munka megítéléséről közvetett módon már képet kaphattunk a kutatási kérdések értékelése során, hiszen minden énekórán lejárló esemény összekapcsolható a tanár tevékenységével. Ebből következően *a tantárgyi attitűd alacsony mértéke, az énekórán átélt unalom, az iskolai zenei ismeretszerzés elutasítása közvetett módon a fejlesztést végző tanár munkájának tanulói megítélését is tartalmazza.*

Emellett közvetlen formában is betekintést nyertünk a tanulói vélemények alakulásába konkrét kérdésfeltevés útján. A válaszok arról tudósítanak, hogy *a tanáregyeniség kedvelésének mért értéke számottevően alacsonyabb, mint az énekóra hangulatának véleményezése.* Számunkra ez azt jelzi, hogy az énekóra kedvező megítélésében a tanár tevékenysége még a tagozatos tanulók esetében sem meghatározó tényező. Hipotézisünk szerint a tantárgy élmény-központúsága és az erről vallott pozitív tanulói nézetek alapján szoros érzelmi kapcsolat kialakulása várható el tanár és növendék között. Mérési tapasztalatunk azonban ellentétben áll a kialakult sztereotípiával, amelyik a tantárgyi attitűdök kialakulását a tanár személyiségéhez, annak befolyásához köti. Tovább erősíti ezt a következtetést a laboratóriumi mérés eredménye. A korrelációs vizsgálatok *negatív irányú összefüggést mutattak ki a zenei képességek színvonala és a képességet kibontakoztató tanár hatása között.* A tanáregyeniségnek való megfelelésvágy tehát nem képez hajtóerőt a képesség kibontakoztatásában a tanulók számára. Mind a háttérkérdőív, mind a nagymintás mérés mind pedig a laboratóriumi vizsgálat tanulmányozása kapcsán ugyanazon tanulói állásfoglalás bontakozott ki, amelyik arról számolt be, hogy a tanár egyénisége nem játszik számottevő szerepet az ének-zenéhez fűződő viszony kialakításában. A tendenciózus folyamat a *tanár és diák közötti elidegenedés* problémáját jelzi.

8. A *nyolcadik kutatási kérdés* az elméleti tudnivalók, tehát a *kognitív erőfeszítést* igénylő mozzanatok és az élményszerűség közötti összefüggést mint *affektív aspektust* teszi a vizsgálat tárgyává. A kutatás során szembenéztünk azon tanulói véleményekkel, amelyek segítségével hatékonyabbá tehető az iskolai zenei fejlesztő tevékenység. Az eredményességről egyrészt a zenei műveltség teszten nyújtott teljesítmények útján, másrészt a háttérkérdőív megfelelő itemei alapján tájékozódhattunk. A kapott adatok értelmezése során az is megfejtetővé vált, hogy mit szeretnek jobban, és mit tudnak jobban tanítványaink, hiszen nem feltétlenül fedik egymást a két terület. Kodály értelmezésében a zenei nevelés ezen problémája a „győtrelem és gyönyörűség” dilemmája. Vizsgálatunkban találtunk olyan ismeretszerző elemeket, így a zenehallgatás és a hangszerismeret eseteit, ahol igen magas szintű elsajátításról számoltunk be, míg a fáradtságos ismeretszerző zenetörténeti, zeneirodalmi vonatkozású itemek és a képességfejlesztéshez nélkülözhetetlen szolfézs-feladatok kritikusan alacsony megoldottságot mutattak. A tantárgyi attitűd kialakításában feltételezhetően ez utóbbi negatív tapasztalatok tekinthetők dominánsnak, míg az énekórák hangulatára adott jó minősítések mögött az élményszerűség pozitív impressziója áll. Amíg tehát a zenei nevelés deklarált célja a zeneértő befogadóvá nevelés, addig *a tanulók az értelmi és érzelmi összetevők közül az emocionális mozzanatokot részesítik előnyben.*

A motiváció területén elvégzett elméleti kitekintés alkalmával az *áramlatélmény* bemutatása ráirányította a figyelmet a zenei tevékenység közben kialakuló *boldogságérzet* átélhetőségére és fenntarthatóságára. Ennek tanulmányozása céljából megmértük az énekórák hangulatát és a tanulók élményaktiváló tevékenységét is. Lényegesen kedvezőbb tartalmú válaszokat kaptunk, mint amelyeket a tantárgyhoz kapcsolt attitűd során megismertünk. Az ellentmondás a tantárgy elutasítottsága és az órai benyomások kedvező megítélése között továbbra is fennáll, hiszen láttuk, hogy a negatív attitűd mögött elsősorban nem a tanítási órán szerzett kedvezőtlen tapasztalatok állnak. A 46. táblázatban összefoglalt tizenkilenc „flow”-kérdésre adott válaszok megerősítették, hogy a középiskolások saját énekórai tevékenységüket pozitívan ítélik meg. Mivel azonban a második legmagasabb pontszám az átélt unalom megjelölésére vonatkozott, ezért az alacsony tantárgyi attitűd okaként az *élménytelenség* jelentkezett. Míg az ének tagozatosokat lekötötte az órai tevékenység, csupán kismértékben unatkoztak, nehezebb feladatok esetén kis mértékben szorongtak, addig gimnazisták esetében az érdeklődés és az unalom átlagértéke közel azonos volt, a szakközépiskolások esetében pedig megfordult a sorrend. Válaszaikból az is kiderült, hogy ennek bekövetkezését nem a saját hozzáállásuknak tudják be. A háttérkérdőív értékelése alapján tehát a pozitív élmény mellé az *unalom és a szorongás* esetei is megjelentek. A Köznevelési törvény kerettantervi ajánlásai a *zenei élmény megteremtését* a követelmények *középpontjába* állítják, primátusát kifejezésre juttatják *a zenei ismeretszerzéssel szemben.* Ez a felfogás, azaz a zenei tevékenységnek és a benne hordozott élménynek a mindenek fölé helyezése új elemként jelentkezik a korábbi, ismeret- és élményszerzést egyensúlyban tartó elvekkel szemben.

9. A *kilencedik kutatási kérdés* az iskolán kívüli zenei ismeretszerző lehetőségek közül a *zeneiskolai képzésben való részvételt és annak műveltségképző hatását* térképezi fel. Megismeréséhez a teljes minta részmintákra való elkülönítése szükséges. Hipotézisünk szerint a zenei műveltségérték alakulását pozitív irányban befolyásolja a hangszeres tanulmányok folytatása. A 30. táblázatban összefoglalt teljesítményátlagok azonban ezzel ellentétes képet mutattak. A gimnazisták és a

szakközépiskolások átlagértékei egymáshoz közelítők és egyöntetűen alacsonyak. A 4:1-es hangszertanulási részminta arány azonban ennek ellenkezőjéről számolt be, tehát annak dacára, hogy a válaszadók háromnegyede mindkét iskolatípusban, iskolában és zeneiskolában egyaránt részesült zenei nevelésben, ezzel együtt a teljes tesztátlag alatti szintet képviselték. A szakközépiskolás válaszadónak közel a fele saját bevallása szerint zeneiskolai képzésben is részesült, a zenei műveltség feladatsoron elért eredményeik azonban a legalacsonyabb értéket mutatták, a teljes teszten mért átlagot több mint tíz százalékkal múlták alul. A hangszeres képzésben eltöltött idejük is a legalacsonyabb a három iskolatípus összevetésében. Ebben az esetben tehát az a következtetés adódik, hogy a zeneiskolai tanulmányokban való részesülés nem jelenik meg közvetlenül a szakközépiskolások teljesítményében.

A *hangszertanulásra fordított idő és a zenei műveltség keresztábra összefüggései* azonban *igazolták előzetesen felállított hipotézisünket*, hiszen a nagymintán végrehajtott mérés alapján előzetes elvárásainknak megfelelően az egy évnél hosszabb ideig hangszeres képzésben részesülő tanulók már képesek voltak átlagon felüli eredményeket elérni a zenei műveltség teszten. A képzési idő növekedésével az átlagértékek tovább emelkedtek, és a tíz évet meghaladó zenei képzés esetében a zenei műveltségérték kiemelkedő teljesítményt mutatott. *A teljes mintához képest azonban ezeknek a tanulónak a száma csekély, a tömegképzés vonatkozásában nem meghatározó.*

10. A részminták elkülönítésének újabb szempontja tehát *tizedik kutatási kérdésünk* tematikájának feldolgozására szolgál: *az iskolatípusok a zenei műveltség összefüggéseit tárja fel.* Ennek megválaszolása során abból indulunk ki, hogy a különböző képzési struktúrák különböző lehetőségekkel rendelkeznek, ebből következően eltérő módon tükröződnek az eredményességben. Az elkülönített iskolatípusok teljesítményének különbségei azt igazolják, hogy *az iskolatípus erősebben meghatározó tényező a zenei műveltség alakításában*, mint az előző kérdésben tárgyalt *zenetanulás*. Feltételezésünk szerint a teszt által mért zenei műveltségnek fokozatai képződnek, hiszen kérdéseinket az iskolai rendszer tantervi elvárásaira építettük, és az iskolai rendszer különböző képzési struktúrái önmagukban hordozzák ezeket a fokozatokat. Három képzési rendben három iskolatípust különítettünk el, *az ének-zene tagozatos, a gimnáziumi és a szakközépiskolai részmintákat.* A zenei nevelés szempontjából elvárható volt, hogy az ének-zene tagozatosok lényegesen jobban teljesítsenek, mint gimnazista társaik. Ugyanezt a teljesítménykülönbséget feltételeztük a gimnáziumi és a szakközépiskolás eredmények alakulásában. Az első kutatási kérdésre adott válasz – a középiskolások zenei műveltségének mértéke – egy százalékos értékben kifejezett számadat (39,99), amelyet a tizedik kutatási kérdésben részmintákra bontva ismét számadatokkal válaszolhattunk meg. *A hipotetikus sorrendiség igazolást nyert*, hiszen az *ének-zenét* speciális tanítási rend szerint tanulók teljesítményátlaga 56,63%, az általános tanrend szerint haladó *gimnáziumi tanulóké* 38,30%, a *szakközépiskolás* válaszadók által elért eredmény átlaga 28,11%. Az is látható, hogy a gimnazisták átlagértéke inkább közelít a szakközépiskolásokhoz, mint tagozatos gimnazista társaik eredményéhez. Ez a tendencia a feladatsor egészére vonatkozik, tehát a vizsgálat során a sorrendiség egyetlen esetben sem módosult, másrészt a gimnazisták átlagértékei inkább közelítenek a szakközépiskolások teljesítményéhez, mintsem az énekesekéhez. *A zenei műveltség birtoklása szempontjából tehát az iskolatípusok meghatározó szerepet töltenek be.* Igazolást nyert Kodály ragaszkodása a zenei nevelés megvalósításában a közoktatás kereteihez. A műveltségértelmezés társadalmisága

szempontjából a kapott eredmény üzenethordozó, az iskolatípusok szerint megvalósított zenei nevelés egyben az elit kialakításához és a leszakadás megteremtéséhez egyaránt hozzájárul.

11. A *tizenegyedik kutatási kérdésben* a teljes mintán végrehajtott kutatás kiegészítéseként a *laboratóriumi vizsgálat* adatait értelmezzük. A mérés során azt az elvárást fogalmaztuk meg, hogy a hasonló rétegzettségű, iskolatípusok hármassága tekintetében azonosan kialakított kis mintán végrehajtott analízis új információkat szolgáltatson a zenei képességterületek műveltségalkakító szerepére vonatkozóan. A zenei műveltség teszt feladatsora segítségével a zenei ismeretek feltérképezésére nyílt nagyobb mértékben lehetőség. A laboratóriumi szóbeli vizsgálat során ezzel szemben *az alapvető zenei készségek fejlettségét elemeztük*. Azt kívántuk megtudni, hogy a zenei képességek milyen mértékben játszanak közre a műveltség alakulásában. Hipotézisünk értelmében a jó zenei hallás nem állítható közvetlen összefüggésbe a kialakított műveltséggel. Ezt a tézist a mérési eredmények és a műveltségátlag összefüggési teljes mértékben alátámasztották. Az elvégzett korrelációs számítások ugyanis azt mutatták, hogy a laboratóriumi vizsgálat összpontszámának és a háttérkérdőív változóinak korrelációja nem jelez szignifikáns kapcsolatot. Így például a tantárgyi attitűdök és a laboratóriumi mérésben nyert eredmények között nem jelentkezett szignifikáns különbség. A zenei stílusok kedvelése szintén hasonló korrelációs eredményeket mutat, a különböző ízlésvilágot tükröző stílusok melletti elköteleződés és a laboratóriumi eredmények között vizsgált összefüggés során sem jelentkezett szignifikáns kölcsönhatás. A laboratóriumi vizsgálat teljesítménye tehát nem áll szoros kapcsolatban sem az iskolai tárgyak, sem az énekórai tevékenységi formák kedveltségével.

A laboratóriumi képességmérés feldolgozása folyamán azonban megerősítést nyert egy másik kutatási eredmény is, amely a *zenei fejlesztés szocio-ökonomiai vetületét* érinti. Az iskolatípusok teljesítményének összevetésében elvárásunk szerint a rendszeres képességfejlesztésben részesülő tagozatos tanulók bizonyultak a legeredményesebbek, ám a másik két iskolatípusban nevelkedő tanulók is magas színvonalú teljesítményt nyújtottak. Szembetűnő tehát, hogy *a szakközépiskolások számára a képességmérő feladatok megoldásában nagyobb esély nyílt a társaik teljesítményéhez történő felzárkózáshoz*. Nem várt módon több ízben még az ének-zene tagozatos tanulókat is megelőzték, míg a gimnáziumi rész minta átlagértékei egyetlen esetben sem haladták meg tagozatos tanulókéét. A kapott eredmények a zenei műveltség teszten nyert következtetést támasztják alá, hogy *a képességek területén sokkal kiegyenlítettebb képet mutatnak a különböző iskolatípusokban mért teljesítmények, mint az ismeretszerzés esetében*. A mért zenei képességek tehát az iskolatípusok eredményessége szerint egymáshoz közelítő értékeket jeleznek, mintegy kiegyenlítődnek, ellentétben a zenei ismeretek mérésével, hiszen a műveltség teszten kapott eredmények a szakközépiskolások jelentős hátrányáról számoltak be. A *laboratóriumi mérés értékelése* azonban a szakközépiskolásokra nézve igen kedvező, tehát ismételten alátámasztja a *zenei képességfejlesztés hátránykompenzáló hatását az iskolai ismeretszerzés szociális hátránynövelő hatásával szemben*.

12. A *tizenkettedik kutatási területet Kodály Zoltán* tételmondata jelöli ki a zenei nevelési elképzelések teljesüléséről: „*A zene mindenkié.*”. Ennek vizsgálatára értelmezésünk szerint a közoktatásban szerzett műveltség mértékét kell megismernünk, hogy *a zene milyen mértékben vált mindenkiévé*. A Kodály által elindított reform legfőbb célja az volt, hogy a széles tömegeket a közoktatás keretében, közpénzen juttassa zenei műveltséghez, hozzájárulva az alapműveltség, vele együtt a személyiség

kibontakoztatásához. Ez elsősorban nem is a zenetanulást mint szakmai problémát érintette, hiszen a zenéről és a zenei nevelésben való részesülésről mint a személyiség kiteljesítésének útjáról beszélt.

Más megközelítésben az utolsóként megfogalmazott kutatási kérdés erősen rokonítható az elsővel, hiszen majdnem ugyanazt a területet méri. Az első kérdésfeltevésben arra kívántunk választ kapni, hogy megfelelő-e a műveltség szintje. Jelen kérdésünk lényege, hogy milyen mértékben vált a zene mindenkivé. Az egyetlen töről fakadó kérdések közül az elsőre a válaszuk numerikus (39,99%), a második esetben pedig verbális. Ez a *kutatói gondolkodás körformát képez, ahogyan kezdtük, úgy végezzük*, amikor a teoretikus állítás igazságtartalmát mérési eredmények segítségével támasztjuk alá. Kutatásunk adatbázisában egzakt számok igazolják, hogy a birtokolt zenei műveltség valóban a közoktatásban képződött, és elsődlegesen nem a zeneiskolai eredmények alakítják. A kilencedik kutatási kérdés megválaszolása során ugyanis beláttuk, hogy a zeneiskolai képzésben részesülők átlageredménye nem tér el szignifikáns módon a kizárólag közoktatásban tanulókétól, tehát, *amit mért zenei műveltségként tudnak, azt elsősorban a közoktatásból származtathatjuk*. Ez viszont teljes mértékben illeszkedik az alapelvhez, *a zene mindenké, a kérdés annak mértékére vonatkozik*.

Végezetül a kodályi állításban hordozott demokratikus jelleget, annak *társadalmi vonatkozásait* vizsgáljuk, hiszen ez a probléma az esélyegyenlőség kérdését is érinti. Az elméleti megalapozottság szándékával a szakirodalmi áttekintés során tanulmányoztuk a Kodály-koncepció hatásvizsgálatait, melynek folyamán megismertük a transzfer-kutatások eredményeit. Ezeknek a vizsgálatoknak a tapasztalatai több ponton is összekapcsolhatóak a jelen kutatásban mért adatokkal. Legfőbb felismerésünk a zenei műveltség különböző komponenseinek eltérő viselkedése az egyén kulturális és szocio-ökonómiai státuszára nézve. A zenei műveltség teszten nyert tapasztalatok szerint az ismeretszerzésre vonatkozó kérdések különbséget növelő elemként jelentek meg, hiszen a szakközépiskolások ezen a területen nyújtottak kritikusan alacsony teljesítményt. A papír-ceruza teszt eredményeiben tehát megmutatkozott a gimnázium műveltségközvetítő fölénye. Ez összhangban áll műveltségértelmezésünkkel, melyben a zenei műveltséget az iskolai műveltség kontextusába helyezve olyan képességek és tudás birtoklásaként tekintjük, amely az egyént megfelelő társadalmi szerep betöltésére és önálló ismeretszerzésre teszi alkalmassá.

A zenei ismeretek mérése mellett – kiváltképp a laboratóriumi vizsgálat esetében – a zenei képességek mérése is releváns adatokat szolgáltatott. *Az orális tesztelés folyamán a sorrend a gimnázium és a szakközépiskola részmintáinak vonatkozásában a papír-ceruza teszt teljesítményéhez képest felcserélődött*. A képességek területén megnyilvánuló látványos kiegyenlítődés hangsúlyosan irányítja rá a figyelmet a *kulturális és szociális különbségek harmonizálására*. Mint tudjuk, a hátránykompenzáció lehetősége a meritokratikus tárgyak esetében jelentkezik, így a zene tényleges képességfejlesztő részében vagy a matematikában. Kutatásunkban tehát a képesség-jellegű kérdések számítanak meritokratikusnak, a zenei ismeretekre vonatkozó feladatok különbséget növelő elemként szerepelnek. Az 1970-es évektől meginduló transzfer-vizsgálatok mutatták ki elsőként a zenei nevelés szociális vetületének pozitív hatásait, ezt támasztják alá jelen kutatásunk mérési eredményei is. Az áttekintett kutatási kérdések és az empirikus mérés értelmezéséből nyert válaszok útján mérlegre tett zenei műveltség tehát betekintést enged a hazai közoktatás-köznevelés zenei helyzetébe, a feltárt eredmények alapján esélyt teremt a fejlesztő



folyamat esetleges befolyásolására, egyszersmind lehetőséget biztosít a felvetett problémák további tanulmányozására is. A zenei nevelés számára a legnagyobb kihívásnak tekinthető, hogy hogyan egyesíthetők az elméleti háttérben feltárt, zenei képességfejlesztésben hordozott erők a diákok zenei fejlesztés iránti érdeklődésének fenntartásával.

## Irodalom

- 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról  
2011. évi CXCV törvény A nemzeti köznevelésről
- Ádám Jenő (1944): Módszeres énektanítás. *Módszertani segédkönyv Kodály Zoltán Iskolai énekgyűjteményének I-II. kötetéhez.* Turul Kiadó, Budapest.
- Adorno, Th. W. (1998): A zenével kapcsolatos magatartás típusai. In: Adorno, Theodor W. *A művészet és a művészetek.* Budapest, Helikon Kiadó 306 - 323.
- Antalfai Márta (2007): Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával: a módszer ismertetése. *Psychiatria Hungarica.* **22.** 4. sz. 276 - 279.
- Arnheim, R. (2004): *A vizuális élmény: az alkotó látás pszichológiája.* Aldus, Budapest.
- Bagdy Emőke (1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (2005): Úton a zene és az ember lelke felé. In: Lindenbergné, Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából.* Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 174 – 180.
- Bailey, P. J., és Snowling, M. J. (2002): Auditory processing and the development of language and literacy. *British Medical Bulletin,* **63.** 135 – 146.
- Bánáti Ferenc (2006): Ifjúság és kultúra. In: Vitányi Iván: *A magyar kultúra esélyei.* MTA Társadalomkutató központ, Budapest.
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications.* Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology.* Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 57 – 94.
- Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata.* Kodály Intézet, Kecskemét.
- Baudrillard, J. (1997): *A rossz transzparenciája.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard, J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures.* Sage Publications, London.
- Bentley, A. (1966): *Measures of Musical Abilities.* Georges Harrap, London.
- Bilharitz, T. Bruhn, R. és Olson, J. E. (2000): The Effect of Music Training on Child Cognitive Development *Journal of Applied Developmental Psychology,* **20**(4): 615 - 636.
- Bird, S. J. (2001): Mentors, advisors and supervisors: Their role in teaching responsible research conduct. *Science and Engineering Ethics,* **7,** 455 – 455.
- Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán Visszatekintés I., II., III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok.* Argumentum kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. F. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése.* Budapest, Gondolat.
- Boyle B. és Bragg J. (2006): A curriculum without foundation. *British Educational Research Journal* Vol. **32,** No. 4, August 569 – 582.
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra,* **19.** 5–6. sz. 55 – 72.
- Briggs, A. (2012): *A média társadalomtörténete: Gutenbergtől az Internetig.* Napvilág, Budapest.
- Buda Béla (1981): *Pszichoterápia.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Buffum, M. D. (2006): A music invention to reduce anxiety before vascular angiography produces. *Journal of Vascular Nursing.* **24.** 68 - 73.
- Buzasi, N. (2007): *A zeneterápia alapjai.* 2010. 03. 31-i megtekintés, PTE- Művészeti Kar Web site, [http:// www.art.pte.hu/menu/105/88](http://www.art.pte.hu/menu/105/88)
- Camilleri, C. (1985): *Anthropologie culturelle et education.* UNESCO – Delechaux & Niestlé, Lausanne.
- Castells, M. (2007): Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra. Gondolat, Budapest.
- Chang, L. (2003): Variable Effects of Children's Agression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development,* **74.** 535 – 548.

- Chomsky, N. (2003): *Nyelv és elme*. Osiris, Budapest.
- Custodero, L. A. és Britto, P. R. és Brooks-Gunn, J. (2003): Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology*, **24**. 553 - 572.
- Csapó Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, **78**. 1. sz. 60 - 73.
- Csapó Benő (1987): A kritérium-orientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, **87**. 3. sz., 247 - 265.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1-2. sz. 53 - 80.
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39-81.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343 - 365.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002c, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39 - 72.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **2**. sz. 207 - 217.
- Csapó Benő (2009a): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 65-74.
- Csapó Benő (2009b): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Vizi E. Szilveszter, Teplán István és Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 33 - 50.
- Csikós Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/07-08. sz. 175 - 179.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow-Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály, Kevin Rathunde, Samuel Whalen (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 11-38, 99-124, 242-267, 318 - 340.
- Csillag Ferenc (2008): Az esztétikai nevelés - ma, hazánkban. *Parlando*, **50**. 2. sz. 35 - 43.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. és Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, **73**. 645 - 650.
- Demetrovics Zsolt (2001): *Droghasználat Magyarország táncos szórakozóhelyein*. L'Harmattan, Budapest.
- Deutsch, D. (1999a, szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego.
- Deutsch, D. (1999b): Grouping Mechanisms in Music. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 299-348.
- Derrida, J. (1976): *Of grammatology*. John Hopkins Press, Baltimore.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, **3**, 70 - 79.
- Dohány Gabriella (2010a): Tanári kiegészítés - megértés és megelőzés. *Tanító*, XLVIII. 6. 11 - 13.
- Dohány Gabriella (2010): A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei *Magyar Pedagógia*, **110**. 3. sz. 185 - 210.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei műveltség értékelése középiskolás fiatalok körében *Iskolakultúra*, **19**. 10. 13-23.
- Dohány Gabriella (2012): Egy empirikus mérés tanulságai a középiskolás korosztály zenei műveltségéről. *Magyar Pedagógia*, közlésre elfogadott kézirat.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando* **49**. 6. sz. 13.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: Czeizel és Batta (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Arktisz Kiadó, Budapest.
- Dowling, J. (1999): The Development of Music Perception and Cognition. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*, Academic Press, San Diego. 603 - 625.
- Eösz László (2007): *Kodály Zoltán életének krónikája*. Editio Musica, Budapest.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség. A zenei alapképesség fejlődése 3-23 éves korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Erős Istvánné (2008): Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, **50**. 5. sz. 4 - 9.

- Esteve, J. M. (2000): The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), 197 - 207.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications, London.
- Feigenson, L., Dehaene, S. és Spelke, E. (2004): Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8. 7. sz. 307 – 314.
- Fehér Katalin (2008): A virtuális világ és az új média generációja. *Médiakutató*, 1-6.
- Fejér Balázs (2000): A parti. Antropológiai sűrű leírás. *Replika*, 39. 61 – 74.
- Forrai Katalin (1970): Zenei nevelés és a gyermek zenei fejlődése óvodába lépésig. In: Szabadi Ilona: *Átmenetek iskoláskorig*, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 90 – 111.
- Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.
- Forrai Katalin (1976): *Jár a baba jár*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Forrai Katalin (1986): *Ének a bölcsődében*. Editio Musica, Budapest.
- Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Frankl, V. E. (1996): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó, Budapest.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30. 159 - 175.
- Füller, K. (1974): *Standardiszierte Musikalitätstests*. Diesterweg, Frankfurt.
- Gábor Kálmán (1999): Ifjúsági korszakváltás és erőszak. *Educatio*, 4. 740 – 752.
- Gábris Katalin (2004): A pedagógiai program mint az iskolaértékelés alapja. In: Szabó László Tamás (szerk.): *Tantervelmélet Pallas Debrecina 5*. DE Kossuth Kiadó, Debrecen. 142 - 146.
- Gall, M. és Breeze, N. (2008): Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 47. 41-49.
- Gardner, Howard (1983; 1993): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1991): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1999): *The disciplined mind: What all students should understand*. Simon & Schuster, New York.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. és Jeffrey, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, 381. 284.
- Gembris, H. (2002): The development of musical ability. In: Colwell, R. és Richardson, C. (szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, New York. 487–509.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi Intelligenciateszt*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Gordon, E. E. (1965): *Musical Aptitude Profile Manual*. Houghton Mifflin, Boston.
- Gordon, E. E. (1989): *Advanced Measures of Music Audiation*. GIA Publications, Chicago.
- Gordon, E. (2004): *The Aural Visual Experience of Music Literacy*. GIA Publication, Inc. Chicago.
- Gottfried, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82. 525 – 538.
- Gottman, J. M. – Silver, N. (2000): *A boldog házasság hét titka*. Gyakorlati útmutató. Vince Kiadó, Budapest.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékoztolt lehetőségek országa. *Parlando*, 50. 2. sz. 28 – 31.
- Gönczy László (2009): Kodály-konceptió: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2. szám 169 – 185.
- Götz Attila (2008): A magyar tinédzsrek már digitális bennszülöttek. Interjú Ságvári Bencével. *Index*, 2008. 05. 25. <http://index.hu/tech/net/sagv3460/>
- Grabócz Márta (1984): Hogyan értékeljük a mai zenét? *AL Aktuális/Alternatív/Artpool Levél* 9. 30 - 35.
- Gromko, J. E. (2005): The effect of music instruction on phonemic awareness in bigining readers. *Journal of Research in Music Education*, 53. 3. sz. 199–209.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5, 444-454.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill, New York.
- Gulyás György (1971): *A békéstarhosi zenei nevelés tanulságai*. Debrecen megyei Városi Tanács.
- Halász Gábor (1998): Az oktatási rendszer szerkezeti dilemmái. *Társadalmi Szemle*, 53. 8-9. sz., 120 – 130.
- Halász Gábor: (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest.

- Harmat László (2010): A zene terápiás hatásainak vizsgálata az alvászproblémák és a szorongás csökkentésében. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem.
- Hausmann Alice (2011): Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.
- Herzog Csilla (2007): A médiaműveltség (media literacy) fogalma és értékelésének lehetőségei. *Fejlesztő Pedagógia*, 2007. 6. sz. 4 - 13.
- Hetland, L., Winner, E. (2004): Cognitiv transfer from arts education to non-arts outcomes: research evidence and policy implications. In: Eisner, E. és Day, M. (szerk.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association. 1 – 67.
- Hewitt, A. (2008): Children's creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, **47**. 11 - 26.
- Horkai Anita (2002): Screenagerek. Kvalitatív kutatások a középiskolások körében. *Educatio*, 1. 153-158.
- Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Husain, G., Thompson, W. F. és Schellenberg, E. G. (2002): Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, **20**. 2. sz. 151–171.
- Ittész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882-1967: Honorary President of ISME 1964-1967. *International Journal of Music Education* 2. 131-147.
- G. Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107 – 117.
- G. Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. sz. 47 – 64.
- Janurik Márta (2007): Áramlat-élmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295 – 320.
- Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107 – 117.
- Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. sz. 47 – 64.
- Janurik Márta és Pethő Villő (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz., 193 - 226.
- Janurik Márta (2010): A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Józs Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, **8**. 1 – 14.
- Józs Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162 - 174.
- Józs Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest. 239-268.
- Józs Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9.
- Józs Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józs Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 134 – 162.
- Józs Krisztián és Fejes Balázs (2011): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367 - 406.
- Kafai, Y., és Resnick, M. (1996): *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning*. Eds, Mahwah, NJ.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1998): *A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91 - 134.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2011): Művészeti nevelés. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511 - 543.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3 – 11.

- Kirby, Alan (2009): *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. Continuum Trade Publishing, London.
- Kiss Árpád (1969): *Iskola és műveltség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiyoshi, A. és Csikszentmihalyi, M. (1998): The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, **27**. 2. sz. 141 – 163.
- Kodály Zoltán (1929): *Gyermek- és női karok*. Editio Musica, Budapest
- Kodály Zoltán (1954): *A zene mindenkié*. Szöllősy András (szerk.) Zeneműkiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1975): Kodály zenei nevelési koncepciójának amerikai átültetéséről. *Pedagógiai Szemle*, **25**. 12. sz. 1115-1122.
- Kömlődi Ferenc (1999): *Fénykatedrális: technokultúra 2001*. Kávé Kiadó, Budapest.
- Konta Ildikó - Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó (2005): Zene-képzőművészet-mozgásterápiás elemek. In: Lindenberger, Kados Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 229 - 235.
- Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése –továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén *Iskolakultúra Online*, 1, 78 -91.
- Kujala, T., Myllyvita, K., Tervaniemi, M., Alho, K., Kallio, J. és Naatanen, R. (2000): Basic auditory dysfunction in dyslexia as demonstrated by brain activity measurements. *Psychology*, **37**. 262 – 266.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 28 - 35.
- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével örömmel nevelés heti egy órában is (Ének-zene 1-10). *Parlando* **40**. 6. sz. 42.
- L. Nagy Katalin (2004): A keresztntantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2-3. sz. 3 – 13.
- Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 83–94.
- Lamb, S. J. és Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, **13**. 1. sz. 19 – 27.
- Lányi András (2007): *A globalizáció folyamata*. Budapest, L'Harmattan, Budapest. 61.
- Lecocq A. és Pineau M. (2011): A music educational daily program to develop cognitive abilities among pre-school children: a way to prevent academic failure? *Conference Paper The Seventh International Research In Music Education Conference University of Exeter 2011. 12-16th April*
- Lessinger, L. M., Parnell, D. és Kaufman R. (1971): *Accountability: Policies and procedures (Vol. I, Learning; Vol. II, Students; Vol. III, Personnel; Vol. IV, Management)*. Croft Educational Services, New London.
- Lévi-Strauss, C. (2001): *Strukturális antropológia*. Osiris, Budapest.
- Lundvall, B. és Johnson, B. (1994): The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, No. 2.
- Manins, S. (2001): Developing music literacy through original shared book experiences. *Journal of Music and Movement Based Learning*, Vol. 7. No. 3.
- Maróti Gyula (2001): *Kóruskultúránk és Európa*. Athenaeum 2000 – Rózsavölgyi, Budapest.
- Maslach, C. (1998): A multidimensional theory of burnout. In: C. L. Cooper (Szerk.): *Theories of organizational stress*, Oxford University Press, Oxford, England. 68 - 85.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In Sternberg, R. J. (szerk.): *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge, New York. 396–420.
- McLughlin, C. (2010): *The Practical Visionary: A New World Guide to Spiritual Growth and Social Change*. Unity House Publishers, Missuori.
- Mészáros István (1967): Kodály és az „Éneklő Ifjúság”-mozgalom. *Pedagógiai Szemle*, **17**. 6. sz. 521 - 532.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés *Iskolakultúra*, **13**. 9 sz. 3 - 63.
- Miell, D. és Littleton, K. (2008): Musical collaboration outside school: process of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, **47**. 41 - 49.

- Mihály Ildikó (2006): „Hősfogyatkozás vagy modellterror? Adalékok a példaképválasztások folyamatához. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 1. sz. 113 – 119.
- Mikes Éva (2010): Vitorlát bontva – Beszélgetés Nemes László Norberttel. *Muzsika*, **53**. 6. sz. 7- 10.
- Molnár Éva (2000): Önszabályozó tanulás; nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63 - 77.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1984, szerk.): *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *A XXI. század és a nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, **11**. 9. sz. 22 - 38.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251 – 269
- Nagy József (2004): Szocialitás. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 73 – 80.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, **20**. 7-8. 3 – 21.
- Nantais, K. M. es Schellenberg, E. G. (1999): The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, **10**. 370–373.
- Narmour, E. (1999): Hierarchical Expectation and Musical Style. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 441 - 472.
- Németh András (1992): A nevelés „kopernikuszi fordulata”. A reformpedagógia létrejöttének neveléstörténeti vázlata. *Új Pedagógiai Szemle*, **6**. 59 – 72.
- Németh András és Pukánszky Béla: (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX.század első felében. *Magyar Pedagógia* **99**. 3. sz. 245 - 262.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, **9**. 11. sz. 39 – 47.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2006): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, **5**. sz. 81 - 85.
- Óhidy Andrea (2006): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, **6**. sz. 65 – 71.
- Overy, K. (2002): *Dislexia and music: From timing deficits to music intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Parsons, L. M., es Fox, P. T. (1995): Neural basis of mental rotation. *Society for Neuroscience Abstracts*, **21**. 272.
- Pécsi Géza és Uzsálné Pécsi Rita (2007): *Ének-Zene-Kultúra*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.
- Perry, D. W. (1999): Neurological Aspects of Music Perception and Performance. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 653 - 721.
- Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2. sz. 3 – 19.
- Pethő Villő (2011): Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Pető Zoltán (2003): Szocioterápiás segítségnyújtás. In: Pető Zoltán (szerk.): *Vázlatok a pszichiátriai rehabilitáció gyakorlatából*. INTEGRITÁS Közhasznú Egyesület, Szeged. 142.
- Pfeiffer, K. L. (2005): *A mediális és az imaginárius: egy kultúranropológiai médiaelmélet dimenziói*. Magyar Műhely: Ráció, Budapest.
- Pierce, J. R. (1999): The Nature of Musical Sound. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 1 - 23.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192 - 213.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. és Ky, K. N. (1993): Music and spatial task performance. *Nature*, **365**. 611.
- Rauscher, F. H., Shaw, L. G. Levin, L. J., Ky, K. N. es Wright, E. L. (1994): Music and spatial task performance: A causal relationship. *American Psychological Association*. 12–16.
- Rauscher, F. H. (1999): Prelude or requiem for the 'Mozart effect'? *Nature*, **400**. 827 – 828.



- Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12.
- Rácz József (1998): Ifjúsági marginalizáció, ifjúsági szubkultúrák. In: Rácz József (szerk.): *Ifjúsági(szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest. 131 – 166.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001): Pedagógusok a tanításról. In: Falus Iván (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Révész, G. (1946): *Einführung in die Musikpsychologie*. Francke, Bern.
- Rueda, R. és Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129 – 148.
- S. Szabó Márta (2007): A kodályi eszmék 21. századi állapotáról. *Parlando*, 6. sz. 8.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95. 3-4. sz. 201 – 227.
- Salovey, P. – Mayer, J. D. – Goldman, S. L. – Turvey, C. – Palfai, T. P. (1995): Emotional attention, clarity and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In Pennebaker, J. W. (szerk.): *Emotion, disclosure and health*. American Psychological Association, Washington, D.C. 125 – 154.
- Schellenberg, E. G. (2006): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98. 2. 457–468.
- Sárosi Bálint (2007): Kodály, 2007. *Magyar Zene* 3. sz. 225.
- Sawyer, R. K. (2008): Learning music from collaboration.. *International Journal of Educational Research*, 47. 50-59.
- Seashore, C. E. (1919): *Measures of Music Talent*. Academic Press, New York.
- Seashore, C. E., Lewis, D. és Saetveit, J.C. (1960). Manual of instructions and inter pretations of Measures of Musical Talents. New York, The Psychological Corporation.
- Shuter-Dyson, R. (1999): Musical Ability. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 627 – 651.
- Shaw, G. L. (2004): *Keeping Mozart in Mind*. Elsevier, Amsterdam.
- Sloboda, J. (1994): Music performance: Expression and the development of excellence. In: Aiello, R. és Sloboda, J. (szerk.): *Musical Perceptions*. Oxford University Press, New York. 152–169.
- Spelke, E. (2008): Effects of music instuction on developing cognitive systems at the foundations of mathematics and science. In: Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain*. Dana Press, New York, 17 – 50.
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, 50 (2), 21 – 28.
- Stachó László (2009): Zenébe rejtett jelentések: bevezetés a zene lélektanába. In: *Szegedtől Szegedig. Antológia – 2009*. Bába Kiadó, Szeged, 2. kötet: 640–656.
- Sternberg, R. (1999). Handbook of creativity. Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R. J. (2001). Developing successful intelligence in all children: Adding creative and practical abilities to analytic thinking. *The CEIC Review*, 10(4), 4 – 6.
- Sveiby, K. E. (2001): A Knowledge-based Theory of the Firm To guide Strategy Formulation. *Journal of Intellectual Capital* vol 2, Nr4.
- Szabadi Magdolna (2012): About music therapy in general, and in the music teaching. In: *Liszt-Mahler*. Dombi Józsefné (szerk.) SZTE JGYPK Művészeti Intézete Ének-zene Tanszék, Szeged. 171 - 185.
- Szabolcsi Bence (1979): *A zene története*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, 2. sz. 1.
- Szabó Helga (1989): *A magyar énektanítás kálváriája*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Szabó László Tamás és Kozma Tamás (szerk) (2001): *Tantervelmélet*. Debrecina 5. DE Kossuth Kiadó, Debrecen
- Szabó László Tamás (2004) (szerk.): *Tantervelmélet*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Szalay Olga (2004): *Kodály, a népzene kutató és tudományos műhelye*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Székácsné Vida Mária (1980): *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szapu Magda (2002): *A zúrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.

- Szebenyi Péter (2004): A helyi tanterv készítésének elvei és lépései. In: Szabó László Tamás (szerk.): *Tantervelmélet Pallas Debrecina* 5. DE Kossuth Kiadó, Debrecen. 138-141.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. 2. sz. 104–118.
- Szönyi Erzsébet (1984): *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szönyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- T. Kiss Tamás (2006): A művelődés két oldala. Vázlat a kultúráközvetítés elméleti és gyakorlati problémájáról *VIII. Közművelődési Nyári Egyetem* 2006. július 3-7. Szeged.
- Tárkányi Ákos: A családpolitika változásainak hatásai a termékenységre Közép-Európában. In: *Demográfia* 2002/1.
- Thibeault, S. L., Merrill, R. M., Roy, N., Gray, S és Smith, E. M. (2004): Occupational Risk Factors Associated with Voice Disorders among Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 19. 786 - 792.
- Thompson, W.F., Schellenberg, E. G. és Husain, G. (2004): Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4. 1. sz. 46–64.
- Thorndike, E. L. (1920): Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140. 227 – 235.
- Tótfalvy Tamás, Kacsuk Zoltán és Vályi Gábor (2011): Zenei hálózatok: zene, műfajok és közösségek az online hálózatok és az átalakuló zeneipar korában. L'Harmattan, Budapest.
- Tóth Edit (2010): A teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 60 – 79.
- Trencsényi László (2005): Ha én felnőtt volnék, avagy egy gyerek-koncert tanulságai. *Parlando*. 47. 5. 44 – 45.
- Trencsényi László (szerk. 2008): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről* (Tanulmánygyűjtemény). Új Helikon Bt., Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zeenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. 207-236.
- Turmezeyné Heller Erika (2011): *A tehetség gondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Uzsálné Pécsi Rita (2010): *A nevelés az élet szolgálata, Az érzelmi intelligencia fejlesztése – A lélek mozgását kísérő nevelés*. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs.
- Vajda Zsuzsa (2005): A családtagok és mások szerepe a gyermek nevelésében. In: Vajda Zsuzsa és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Varró, M. (1930): *Der lebendige Klavier-Unterricht, seine Methodik und Psychologie*. Simrock, Berlin.
- Vincze Beatrix (2005): A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep. *Iskolakultúra*, 15. 8. sz. 21 -41.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák. Gyerekeink viszonya az iskolához*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M., és Van Dooren, W. (2010): Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments. *Psychology of Music*, 38 3. 259 – 284.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vitányi Iván (1970): Társadalomtudományi tanulmányok.
- Vitányi Iván (1972): Muzsika. Zenei folyóirat XV. évfolyam 6. szám
- Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- Webster, P. (2002): Creative thinking in music: Advancing a model. In: Sullivan, T, és Willingham *Creativity and music education* Edmonton, AB: Canadian Music Educators Assasootion. 16 - 33. o.
- Wisbey, S. Audrey (1982): *Learn to Sing to Learn to Read*. BBC Books, London.
- Wood, T. és McCarthy, C. (2002): Understanding & Preventing Teacher Burn out. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 12. ED477726
- Young, S. (2008): Collaboration between 3- and 4- year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47. 3 - 10.
- Zanutto, D. R. (1997): The effect of instrumental music instruction on academic achievement. *Doctor of Education*, California State University.
- Zsélyi Ferenc (2006): A reprezentáció és a megértés szemiotikai modelljei. *Acta Agriensis – Szemiotikai Közlemények*, 1 - 24.



- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68 – 74.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 12 - 20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia - társas viselkedés*, Gondolat Kiadó, Budapest. 227 - 238.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2. sz. 119 – 140.
- Zsolnai Anikó, Kinyó László és Jámbori Szilvia (2011): Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. . In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 327-366.
- Zsolnai József (2006): Kompetenciafejlesztés. új jelszó, divathullám vagy netán paradigmaváltás a gyakorlatban. *Új katedra*, 2006/02. 20 - 26.

## **MELLÉKLETEK**

- 1. Zenei műveltség felmérő feladatlap**
- 2. Javítókulcs a Zenei műveltség felmérő feladatlap értékeléséhez**
- 3. Kérdőív az ének-zene tanulásáról**
- 4. Laboratóriumi kérdőív a zenei műveltség vizsgálatához**
- 5. Javítókulcs a Laboratóriumi kérdőív a zenei műveltség vizsgálata értékeléséhez**

## 1. számú melléklet

### ZENEI MŰVELTSÉG Felmérő feladatlap

KÓD

--	--	--	--

<b>1. Zenefelismerés</b>			
a) Ki a zeneszerző?.....		a	
b) Mi a mű címe?.....		b	
		c	
c) Ki a zeneszerző?.....		d	
d) Mi a mű címe?.....		e	
		f	
e) Ki a zeneszerző?.....		g	
f) Mi a mű címe?.....		h	
		i	
g) Ki a zeneszerző?.....		j	
h) Mi a mű címe?.....		k	
		l	
i) Ki a zeneszerző?.....			
j) Mi a mű címe?.....			
k) Ki a zeneszerző?.....			
l) Mi a mű címe?.....			

<b>2. Csoportosítsd az alábbi alkotókat aszerint, hogy közülük kik éltek a 19. században!</b>			
a) Shakespeare b) J. S. Bach c) Bartók Béla d) Liszt Ferenc e) Leonardo da Vinci f) Munkácsy Mihály g) Puskin h) Eiffel i) Voltaire j) Darwin		a	
		b	
		c	
A csoportosított betűjelek:.....		d	
		e	
		f	
		g	
		h	
		i	
		j	

<b>3. Párosítsd a zenetörténeti korszakokat a hozzájuk tartozó jellemzőkkel!</b>			
a) reneszánsz	1. szonátaforma .....	a	
b) barokk	2. gregorián .....	b	
c) bécsi klasszicizmus	3. passió .....	c	
d) középkor	4. madrigál .....	d	
	5. szimfonikus költemény		

**4. Egészítsd ki a táblázatot!**

A mű szerzője	A zenemű címe	A zenemű műfaja		
		vonósnégyes	a	
			b	
Giuseppe Verdi			c	
			d	
	A négy évszak		e	
			f	
	Háry János		g	
			h	
		szimfónia	i	
			j	
	A pizstráng		k	
			l	
		kantáta	m	
			n	

**5. Mely zeneszerzőkre ismersz életrajzi adataik alapján, melyik korban éltek?**

10 éves korától bátyja viselte gondját.  
Később a lipcsei Tamás templom karnagya lett.  
Életművében egyházi és világi művek egyaránt megtalálhatók.  
Ő komponálta a János és a Máté passiót.  
Sok gyermeke közül többen is zeneszerzők lettek.

- a) Név:.....  
b) Zenei korszak:.....

Gyulán született.  
A magyar nemzeti opera megteremtője.  
Kölcsy Himnuszának megzenésítője.  
Különböző zenei intézmények vezetője (Operaház, Zeneakadémia, Nemzeti Színház).  
Zongoraművész, zeneszerző, zenepedagógus.

- c) Név:.....  
d) Zenei korszak:.....

Gyermekkorában már orgonista teendőket látott el.  
Első operáját 1839-ben mutatták be a milánói Scalaban.  
Művészetével küzdött az egységes Olaszországért.  
A Szuezi-csatorna felavatására látványos művet komponált.  
Hazájában már életében is rendkívül népszerűvé vált.

- e) Név:.....  
f) Zenei korszak:.....

a	
b	
c	
d	
e	
f	

<b>6. Csoportosítsd a szimfonikus zenekar hangszereit!</b>			
<b>Írd a hangszer betűjelét a megfelelő sorba!</b>			
a) hegedű b) üstdob c) oboa d) gordonka e) trombita f) harsona g) cintányér		a	
h) triangulum i) kürt j) nagybőgő k) klarinét l) fagott m) brácsa n) fuvola o) tuba		b	
Vonósok:		c	
.....		d	
		e	
Fafűvósok:		f	
.....		g	
		h	
Rézfűvósok:		i	
.....		j	
		k	
Ütősök:		l	
.....		m	
		n	
		o	

<b>7. Egészítsd ki a következő állításokat!</b>			
1) A középkor Európa-szerte elterjedt vokális egyházi zenéje a.....(a), amely .....(b)szólamú és .....(c) nyelvű.		a	
2) A reneszánsz korban kedvelt hangszeres kíséret nélküli világi kórusműfaj a .....(d) volt, a vallásos tárgyú kórusműveket .....(e)-nak hívták.		b	
3) Az opera műfajában az énekesek előadásában követi egymást az.....(f) és a.....(g)		c	
4) A bécsi klasszika kedvelt szerkesztési elve a .....(h)		d	
		e	
		f	
		g	
		h	

<b>8. Tölts ki megfelelő ritmusértékekkel három ütemet 2/4-ben!</b>			
		a	
		b	
		c	
		d	
		e	
		f	

<b>9. Helyezd el a vonalrendszeren a violin kulcsot, valamint a Fis’’ és a Bé’ hangokat!</b>			
		a	
		b	
		c	
		d	
		e	

10. Határozd meg az alábbi zenei fogalmak és jelek jelentését!		
(a) Allegro.....	a	
(b) <i>mf</i> :.....	b	
(c) Andante:.....	c	
(d) Op.:.....	d	
(e) A capella:.....	e	
(f) Rubato:.....	f	

11. Pótol a hiányzó adatokat a hangnemek pontos meghatározása érdekében!		
Előjegyzés:.....nincs.....Dúr: (a).....moll: (b).....	a	
Előjegyzés: (c).....Dúr: ...G-dúr.....moll: (d).....	b	
Előjegyzés: (e).....Dúr: (f).....moll: .....g-moll.....	c	
	d	
	e	
	f	

12. Nevezd meg a hangsort a szolmizációs nevek alapján!		
lá, - dó – ré – mi – szó – lá      A hangsor neve:.....	a	

13. Rendszerezd a betűjelek segítségével az alábbi népzenei stílusjegyeket!		
a) ereszkedő dallamvonal b) magas szótagszámú sorok c) parlando előadásmód d) kötött tempó e) kupolás dallamszerkezet f) ötfokúság	a	
Régi stílusú népdalok jellemzői:.....	b	
Új stílusú népdalok jellemzői:.....	c	
	d	
	e	
	f	

14. Építs hangközöket a megadott szolmizációs alaphangokra!		
Dó hangra felfelé lépj nagy tercet, melyik hangra érkeztél? (a).....	a	
Fá hangról lépj lefelé kis szekundot (fél hangot)! (b).....	b	
Ré hangra építs felfelé tiszta kvintet! (c).....	c	
Szó hangról lépj lefelé tiszta kvartot! (d).....	d	

## 2. számú melléklet

### JAVÍTÓKULCS

#### 1. feladat

- a) Erkel Ferenc
- b) Bánk bán (Hazám, hazám...)
- c) Antonio Vivaldi
- d) A négy évszak (Tavaszi)
- e) Ludwig van Beethoven
- f) IX. szimfónia (Örömda)
- g) Georg Friedrich Handel
- h) Messiás (Halleluja)
- i) Wolfgang Amadeus Mozart
- j) Egy kis éji zene
- k) Johannes Brahms
- l) V. Magyar tánc

#### 2. feladat

- d) Liszt Ferenc
- f) Munkácsy Mihály
- g) Puskin
- h) Eiffel
- j) Darwin

#### 3.feladat

a-4; d-3; c-1; d-2

#### 4.feladat

<b>Joseph Haydn (a)</b>	<b>D-dúr, „Pacsirta” kvartett (egyéb jó válasz (b))</b>	vonósnégyes
Giuseppe Verdi	<b>Aida (egyéb jó válasz) (c)</b>	<b>opera (d)</b>
<b>Antonio Vivaldi (e)</b>	A négy évszak	<b>concerto (hegedűverseny) (f)</b>
<b>Kodály Zoltán (g)</b>	Háry János	<b>daljáték (h)</b>
<b>Joseph Haydn (egyéb más) (i)</b>	<b>„Üstdob” (egyéb válasz) (j)</b>	szimfónia
<b>Franz Schubert (k)</b>	A pisztráng	<b>romantikus műdal/dal (l)</b>
<b>J. S. Bach (egyéb más) (m)</b>	<b>Parasztkantáta (egyéb más)(n)</b>	kantáta

#### 5.feladat

- a) J. S. Bach
- b) barokk
- c) Erkel Ferenc
- d) romantika
- e) Giuseppe Verdi
- f) romantika

#### 6. feladat

Vonósok: a; d; j, m, Fafúvósok: c, k, l, n, Rézfúvósok. e, f, i; o; Ütősök: b; g; h

### 7. feladat

- a) gregorián
- b) egyszólamú
- c) latin szövegű
- d) magrigál
- e) motetta
- f) recitativo
- g) ária
- h) szonátaforma/klasszikus periódus/szimmetria

### 8. feladat

Bármilyen 2/4-nek megfelelő ritmusérték elfogadható, minden helyesen kifejezett negyed 1 p.

### 9. feladat



- a) a violinkulcs szabályos elhelyezése
- b) a Fisz hang helyének szabályos jelölése
- c) a kereszt módosító jel pontos alkalmazása
- d) a Bé hang helyének szabályos jelölése
- e) a bé módosító jel pontos alkalmazása

### 10. feladat

- a) Allegro – gyorsan
- b) mf – mezzoforte/középerősen
- c) Andante – lépésben/lassacskán/lassú
- d) Op. – opus/darab/zeneművek sorrendje
- e) A capella – hangszeres kíséret nélkül
- f) Rubato – szabadon/ kötetlenül/metrum nélkül

### 11. feladat

nincs	<b>C-dúr (a)</b>	<b>a-moll (b)</b>
<b>1 kereszt/fisz előjegyzés ©</b>	G-dúr	<b>e-moll (d)</b>
<b>2 bé/bé, esz előjegyzés €</b>	<b>Bé-dúr (f)</b>	g-moll

### 12. feladat

- a) lá-pentaton/pentaton/ötfokú hangsor/ötfokúság

### 13. feladat

Régi stílusú népdalok: a; c; f  
Új stílusú népdalok: b; d; e

### 14. feladat

- a) mi; b) mi; c) lá; d) ré



## **A feladatsor kódolása; javítási értékelési útmutató**

1. A zenei műveltségmérő feladatsor összeállítása során fontos szempont a válaszok egységes elfogadásának kialakítása.
  2. A feladatok itemei 0/1-es pontozásúak, így a megfelelő kódkockában e két szám egyikével jelöljük tanulói válaszok helyességét. Ezt mindenkor a javítókulcs azonos elemével összevetve értékeljük. A javítási útmutató minden feladat minden itemére vonatkozóan megjelöli az elfogadható választ, így kizárólag az a válasz értékelhető, amelyet az útmutatóban helyes megoldásként feltüntettünk.
  3. Amennyiben több kódkocka szerepel a feladatban, mint amennyi helyes választ jelölő betű található a javítókulcsban (2. feladat), abban az esetben a javítási útmutatóban helyes válaszként fel nem tüntetett betűjelű kódkockákba 0 pont kerül értékelésként, hiszen arra az itemre hozott döntések helytelennek minősülnek az értékelési útmutató szerint.
- További értékelési szempont a ritmusalkotó feladat javításában (8. feladat) az, hogy minden zeneileg megfelelően kifejezett negyed értékre adható 1 pont. Ez az elv arra a megoldásra is kiterjed, ha a tanulói válasz hat negyed lüktetés alatt hatszor ismétli meg ugyanazon ritmikai alakulatot, hiszen a kijelölt feladatot zeneileg pontosan hajtotta végre.
- Az itemekre bontott feladatsor egységes javítása lehetővé teszi a feladatmegoldások egységes értékelését az adatfeldolgozás számára.

### 3. számú melléklet

#### KÉRDŐÍV AZ ÉNEK-ZENE TANULÁSÁRÓL

KÓD

--	--	--	--

Kedves Tanulók!

Ez a kérdőív egy pedagógiai felmérés része, melyben szeretném megismerni a saját magad és korosztályod zenéhez fűződő viszonyát, valamint az iskolai énekórákról, az ének-zene oktatásáról alkotott véleményedet. Ezért kérek, hogy válaszolj az alábbi kérdésekre! Válaszaidat kizárólag a vizsgálat statisztikai feldolgozása, értékelése és ezek közzététele során kívánom felhasználni.

Segítőkézségedet és közreműködésedet előre is köszönöm, a kitöltéshez jó munkát kívánok!

Szeged, 2010. szeptember

Dohány Gabriella szegedi Tömörkény István Gimnázium ének-zene tanára

Iskola:.....

Osztály:.....

Nem: Fiú Lány (Húzd alá a megfelelőt!)

1/ Gondolkodtál-e már azon, hogy a zene milyen szerepet tölt be az életedben? (Válaszodat jelöld X-szel!)

Igen O

Nem O

2/ Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? (Válaszodat jelöld X-szel!)

**Apa**

**Anya**

	általános iskola		általános iskola
	szakmunkásképző		szakmunkásképző
	érettségi		érettségi
	főiskola		főiskola
	egyetem		egyetem

3/ Mit jelent számodra a zene? (Válaszodat jelöld X-szel! Több választ is megjelölhetsz.)

	örömforrást		társaságot
	szórakozást		tanulást
	kikapcsolódást		kötelességet
	zajt		megnyugvást

4/ Milyen zenét kedvelsz? (Válaszodat jelöld X-szel!)

	komolyzenét
	könnyűzenét
	mindkettőt egyformán

5/ Milyen alkalmakkor szoktál zenét hallgatni? (Válaszodat jelöld X-szel! Több választ is megjelölhetsz.)

	baráti körben		ha öröm ér
	háttérként lehetőleg mindig		ha bánatom van
	szabadidőmben		szórakozóhelyen
	tanulás közben		soha

6/ Milyen gyakran és milyen tevékenység keretében szoktatok a családban közösen foglalkozni a zenével? (Karikázd be a megfelelő számot: 1-legkevésbé, 5-leginkább!)

Együtt hallgatunk zenét.	1	2	3	4	5
Közösen énekelünk.	1	2	3	4	5
Együtt járunk zenei rendezvényekre.	1	2	3	4	5
Közösen nézünk zenei műsorokat a tv-ben.	1	2	3	4	5

7/ Milyen jellegű zenét kedvelsz? (Karikázd be a megfelelő számot: 1-legkevésbé, 5-leginkább!)

magyar nóta	1	2	3	4	5
mulatós zene	1	2	3	4	5
operett	1	2	3	4	5
musical	1	2	3	4	5
népzene	1	2	3	4	5
opera	1	2	3	4	5
komolyzenei hangverseny	1	2	3	4	5
retro slágerek	1	2	3	4	5
pop	1	2	3	4	5
dance	1	2	3	4	5
rock	1	2	3	4	5
hip-hop	1	2	3	4	5
RnB	1	2	3	4	5

8/ Saját zenei „fogyasztásodban” jelöld meg százalékos arányban a könnyűzene és a komolyzene jelenlétét!

Könnyűzene	%	Komolyzene	%
------------	---	------------	---

9/ Jelöld a fontosságát, hogy honnan származnak meglévő zenei ismereteid! (Karikázd be a megfelelő számot: 1-legkevésbé, 5-leginkább!)

baráti körből	1	2	3	4	5
médiából (tv, rádió, net, stb.)	1	2	3	4	5
iskolából	1	2	3	4	5
családi környezetből	1	2	3	4	5
zeneiskolai tanulmányokból	1	2	3	4	5
élőzenei események, koncertek látogatásából	1	2	3	4	5
egyéb zenei tevékenységből	1	2	3	4	5

10./ Melyik életszakaszból, közegeből emlékszel szívesen máig maradandó, felidézhető zenei élményre? (Válaszodat jelöld X-szel! Több választ is megjelölhetsz.)

	kisgyermekkorból		zeneóráról
	családi körből		társas zenélésből
	óvodából		kóruséneklésből
	iskolából		koncerttről, színházból
	baráti körből		nincsen

11/ Mennyire kedveled az alábbi tantárgyakat? (Karikázd be a megfelelő számot 1-legkevésbé, 5-leginkább!)

angol nyelv	1	2	3	4	5
biológia	1	2	3	4	5
ének-zene	1	2	3	4	5
fizika	1	2	3	4	5
informatika	1	2	3	4	5
magyar nyelv és irodalom	1	2	3	4	5
matematika	1	2	3	4	5
rajz	1	2	3	4	5
testnevelés	1	2	3	4	5
történelem	1	2	3	4	5

12/ Mennyire kedveled az énekórák részterületeit? (Karikázd be a megfelelő számot: 1-legkevésbé, 5-leginkább!)

népdaléneklés	1	2	3	4	5
új dal tanulása	1	2	3	4	5
zenei ismeretek bővítése	1	2	3	4	5
zenehallgatás	1	2	3	4	5
szolfézs gyakorlatok (szolmizálás, kottázás)	1	2	3	4	5

13/ Tanulsz-e (tanultál-e) valamilyen hangszeren? (Válaszodat jelöld X-szel és kiegészítéssel!)

Sajnos, még nem.		Igen		Hangszer neve:		Hány évig?	
------------------	--	------	--	----------------	--	------------	--

14/ Végzel-e zenei tevékenységet közösségben? (Válaszodat jelöld X-szel!)

Igen, kórusban énekelek.	
Igen, komolyzenei együttesben játszom.	
Igen, népzenei együttesben tevékenykedem.	
Igen, könnyűzenei együttesben játszom.	
Nem.	

15/ Hányas osztályzatot adnál az énekórák hangulatára? ( Karikázd be a megfelelő számot!)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16/ Hogyan ítéled meg részvételedet az énekórai munkában? (Válaszodat bekarikázással jelöld: 1-legkevésbé, 5-leginkább!)

Leköt a feladat, belemerülök a munkába.	1	2	3	4	5
Képes vagyok megfelelni a követelményeknek.	1	2	3	4	5
Könnyedén megoldom a feladatokat, így unatkozom.	1	2	3	4	5
Érdektelen számomra, ami az órán történik.	1	2	3	4	5
Erőfeszítésbe kerül bekapcsolódnom az órai munkába	1	2	3	4	5
Fárasztónak tartom a figyelem fenntartását .	1	2	3	4	5

17/ Válaszd meg magadra vonatkoztatva az alábbi mondatok állításainak igazságtartalmát! (Válaszodat bekarikázással jelöld!)

	<i>Teljes mértékben igaz rá</i>	<i>Igaz rá</i>	<i>Esetenként igaz rá</i>	<i>Nem igaz rá</i>	<i>Egyáltalán nem igaz rá</i>
Kedvelem a zenét általában.	5	4	3	2	1
Jobban szeretem a magam által választott zenét az iskolainál.	5	4	3	2	1
Tudom, hogy az iskolai zenei tananyag művészi értéke nagyobb, mint a szórakoztató zenéé.	5	4	3	2	1
Tartottam már szépnek klasszikus zenét is.	5	4	3	2	1
Ha a kedvenc zenéimet is hallgatnánk, jobban szeretném az énekórát.	5	4	3	2	1
Akadtt már kedvencem a tananyag kínálatában is.	5	4		2	1
Szeretem az énekórát, mert szeretek énekelni.	5	4	3	2	1
Sajnálom, hogy nincs minden évfolyamon énekóra	5	4	3	2	1
Jobban kedvelném az énekórát, ha nem kellene tanulni is.	5	4	3	2	1
Választottam már saját elhatározásból klasszikus zenét időtöltésül.	5	4	3	2	1
Jól érzem magam az énekórán.	5	4	3	2	1
A műveltségben szerepet tulajdonítok a zenének is.	5	4	3	2	1
Szorongtam már amiatt, hogy olyasmit kellett végrehajtanom énekórán, amire nem vagyok képes.	5	4	3	2	1
Úgy érzem, hogy a zene hatást gyakorol a személyiségemre.	5	4	3	2	1
A tanár egyénisége miatt kedvelem az énekórát.	5	4	3	2	1
Énekeltem már együtt jóízűen a társaimmal énekórán.	5	4	3	2	1
Fontosnak tartom a jövőm szempontjából, hogy művelt legyek a zene területén is.	5	4	3	2	1
Énekórán gyakran unatkozom.	5	4	3	2	1

18/ Ki a kedvenc együttesed vagy énekesed? Miért?

.....

.....

.....

19/ Jártál-e már operaelőadáson, hangversenyen vagy a Szabadtéri Játékok bemutatóin?

.....

.....

.....

20/ Szülőként melyik komolyzenei eseményre vinnéd el elsőként gyermekeidet?

.....

.....

.....

## 4. számú melléklet

### Laboratóriumi kérdőív a zenei műveltség vizsgálatához

<b>1. Azonosítsd a zongorán megszólaltatott valamint az énekelt zenei hangot!</b>			
a) Azonos magasságú volt-e a két hang?		a	
b) Énekeld vissza!		b	

<b>2. Hány zenei hangot hallasz?</b>			
a) .....		a	
b) .....		b	

<b>3. Ugyanaz a hangközt, hangzatot hallod-e, mint az előző feladatban?</b>			
a) .....		a	
b) .....		b	

<b>4. Milyen képzet társítható az alábbi két zárlat hangzataihoz? (zárlat1, zárlat2)?</b>			
a) lágy, b) kemény, c) gyengéd, d) erőteljes, e) szomorú, f) vidám		a	
zárlat1: .....		b	
zárlat2: .....		c	
		d	
		e	
		f	

<b>5. Tapsold vissza a hallott ritmust!</b>			
a) (2/4 lüktetésben: tá tá ti ti tá)		a	

<b>6. Fejezd be a megkezdett ritmust!</b>			
a) (2/4 lüktetésben: ti tá ti tá-á)		a	

<b>7. Énekeld vissza a bemutatott dallamot!</b>			
a) (m s m r d)		a	

<b>8. Énekelj záró hangot a bemutatott dallamhoz!</b>			
a) (r d t, s, ....)		a	

<b>9. Folytasd az ismert dallamot: <i>Hej, Dunáról fúj a szél...</i></b>			
a) helyes intonáció		a	
b) pontos ritmika		b	
c) szöveghűség		c	
d) hangnemben maradás		d	
e) előadás karaktere		e	

10. Nevezd meg a hangszerek hangszínét, és csoportosítsd hangszercsaládok szerint!		
a).....	a	
b).....	b	
c).....	c	
d).....	d	
e).....	e	
f).....	f	
g).....	g	
h).....	h	

## 5. számú melléklet

### Javítókulcs és feladtleírás a zenei műveltség a laboratóriumi vizsgálatához

Az 1. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy zongorán megszólaltatja az F' hangot, majd énekli ugyanazt. A feladat annak a megállapítása, hogy azonos magasságú volt-e a két hang. A feladat b) részében a tanulónak a hallott hangot ugyanabban a magasságban kell visszaénekelnie.

a) Megegyezett-e a két hang? (0/1)

b) Énekeld vissza! (0/1)



A feladat értékelése: a 0/1-es pontozás segítségével a feladat sikeres megvalósításáról hoz döntést a vizsgálatot végző személy. Amennyiben maradéktalanul érvényesült a feladatmegoldás, abban az esetben adható az 1 pont.

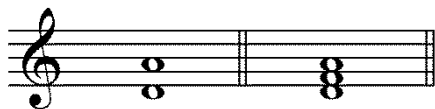
A 2. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy zongorán megszólaltatja a D'-A' (tisztá kvint) hangközt. A feladat annak megállapítása, hogy a tanuló egyszerre hány hangot hall.

A Hány hangot hallasz? a) D'-A' (tisztá kvint hangköz leütése - két hang) (0/1)

A továbbiakban a vizsgálatot végző személy a két hang közé egy harmadikat is társít, így moll-hármashangzatot szólaltat meg. A b) feladatrész megoldásakor a tanulónak hallás után meg kell megállapítani, hogy három hang szól egyidejűleg.

b) D'-F'-A' (moll hármashangzat megszólaltatása - három hang) (0/1)



A feladat értékelése: a 0/1-es pontozás segítségével a feladat sikeres megvalósításáról hoz döntést a vizsgálatot végző személy. Amennyiben maradéktalanul teljesült a feladatmegoldás, abban az esetben adható az 1 pont.

A 3. feladat leírása:

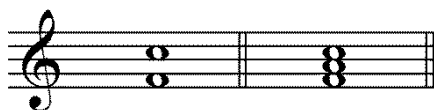
A vizsgálatot végző személy zongorán megszólaltatja az F'-C'' hangközt. A feladat annak a megállapítása, hogy más kezdőhangról indítva felismerhető-e a tanuló számára az előzőekben már megszólaltatott tisztá kvint hangköz.

Ugyanazt hallod-e, mint az előző feladatban? a) F'-C'' (ugyanaz a tisztá kvint hangköztávolság más kezdőhangról) (0/1)

A b) feladatrészben a vizsgálat irányítója ismét kiegészíti egy hanggal a tisztá kvintet, de ebben az esetben dúr akkord szólal meg. tanulónak hallás után meg kell megállapítani, hogy három hang szól egyidejűleg. A tanulónak arról kell döntést hoznia, hogy a két hármashangzat azonos volt-e.

b) F'-A'-C'' (dúr hármashangzat az előző moll akkord helyett) (0/1)





A feladat értékelése: az a) feladatrészben az igen, a b) feladatrészben a nem a helyes válasz.

A 4. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy zongorán megszólaltatja C-dúr és c-moll hangnemben az autentikus zárlat hangzathűzését. A feladat azt tartalmazza, hogy a tanuló hallás után különítse el a hangzásélményt. Hat felkínált válaszlehetőséget kell helyesen elrendeznie három-három betűjelölésnek megfelelően.

a) C-dúr hangnemben I-IV-V-I (zárlat1)

b) c-moll hangnemben I-IV-V-I (zárlat2).- *Milyen képzet társul hozzá? – Válassz az alábbi kifejezések közül!*

**zárlat1: b** (kemény), **d** (erőteljes), **f** (vidám)

**zárlat2: a** (lágý), **c** (gyengéd), **e** (szomorú) (elemenként 0/1)



A feladat értékelése: a javítókulcs által meghatározott helyes válaszok szerint adható a megfelelő pontszám.

Az 5. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy két ütem ritmust tapsol 2/4-ben, a tanulónak a hallott ritmust pontos lüktetésben és pontos ritmikával kell visszaadnia.

*Tapsold vissza!* (tá, tá, ti-ti tá) (0/1)



A feladat értékelése: a megoldásra csak abban az esetben adható a pont, ha a visszatapsolt ritmus pontosan szólalt meg a zenei időben, tehát egyidejűleg alkalmazkodott a metrikához és a hallott ritmikához.

A 6. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy két ütem terjedelmű ritmust tapsol 2/4-ben, a tanulónak a hallott ritmust további egy ütemmel ki kell egészítenie azaz ritmust alkotnia, rögtönöznie a lüktetés megtartása mellett.

*Fejezd be a megkezdett ritmust!* (ti-tá-ti tá-á)...(0/1)



A feladat értékelése: a megoldásra csak abban az esetben adható a pont, ha a visszatapsolt ritmus pontosan szólalt meg a zenei időben, és megfelelt a 2/4-es kritériumnak.

A 7. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy zongorán megszólaltat egy rövid dallamfordulatot énekelhető hangmagasságban. A tanuló feladata a hallott dallam pontos visszaadása ritmikai és intonációs szempontból egyaránt.

*Énekeld vissza a zongorán bemutatott dallamot! (E'-G'-E'-D'-C') (0/1)*



A feladat értékelése: a megoldásra csak abban az esetben adható a pont, ha a tanuló tisztán és pontos ritmusban énekelte vissza a hallott frázist.

A 8. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy zongorán megszólaltat egy rövid dallamfordulatot énekelhető hangmagasságban. A tanuló feladata a hallott dallamhoz a tonalitásnak megfelelő záróhang éneklése.

*Énekelj záró hangot a zongorán játszott dallamhoz! (A-G-Fisz-D-...) (Dallamfordulathoz illeszkedő hang) (0/1)*



A feladat értékelése: mivel a dallamfordulat több hangnemben is értelmezhető, így több jó megoldás is lehetséges, ezek mind elfogadhatóak, ha megfelelnek a tonális rendszernek.

A 9. feladat leírása:

A vizsgálatot végző személy énekelhető hangmagasságban énekli a Hej, Dunáról fúj a szél... kezdetű magyar népdal első két sorát. A tanuló feladata folytatni a megkezdett dallamot.

*Folytasd a dallamot! (a) tiszta intonáció, b) helyes ritmika, c) pontos szöveg, d) hangnemben maradás, e) zenei karakterhűség (elemenként 0/1)*

A feladat értékelése: a tanuló az éneklés során egyidejűleg több képességterületet is működtet, így a legfőbb tevékenységek egyidejűségét pontozzuk a feladatban. A vizsgálat irányítója hoz döntést arról, hogy értékelhető volt-e az előadás a megadott szempontok szerint.

A 10. feladat leírása:

*Ismerd fel és nevezd meg a hangszerek hangszínét hallás után felvételtől, és csoportosítsd hangszercsaládok szerint!*

**a) hegedű, b) vonós hangszer, c) trombita, d) rézfúvós hangszer, e) tuba, f) rézfúvós hangszer, g) lant, h) pengetős hangszer (elemenként 0/1)**

A feladat értékelése: a helyes megnevezés és besorolás az útmutatóban megjelölt sorrendben értékelhető.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetet kívánunk mondani mindazon intézmények, testületek, alkotóközösségek, kollégák és diákok számára, akik támogatásukkal lehetővé tették a zenei műveltség mérésének országos keretek között zajló értékelő vizsgálatát.

Kutatómunkánk és az értekezés az OTKA 81538 pályázat támogatásával készült. Tudományos megtervezését, kivitelezését és közzétételét a SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola szakmai közössége koordinálta.

A doktori képzésben való részvétel támogatásáért köszönetet mondunk a szegedi Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola igazgatójának.

Az előzetes mérés végrehajtásában való közreműködésért köszönetünket fejezzük ki az alábbi szegedi középiskolai intézmények iskolavezetésének, énektanárainak és tanulóinak: SZTE Ságvári Gyakorló Gimnázium, Tömörkény István Gimnázium, Körössy József Közgazdasági Szakközépiskola, Vedres István Építőipari Szakközépiskola.

Az országos mérés végrehajtásában való közreműködésért köszönetünket fejezzük ki a kutatásban szerepet vállaló középiskolai intézmények iskolavezetésének, énektanárainak és tanulóinak. A gimnáziumok esetében: Kodály Zoltán Gimnázium Budapest, Vörösmarty Mihály Ének-Zenei Nyelvi Általános Iskola és Gimnázium Budapest, Kodály Zoltán Gimnázium Kecskemét, Ady Endre Gimnázium Debrecen, Kodály Zoltán Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Székesfehérvár, Vasvári Pál Gimnázium Székesfehérvár, Kossuth Lajos Gimnázium Cegléd, Tiszaparti Gimnázium és Humán Szakközépiskola Szolnok, Kodály Zoltán Gimnázium Pécs, Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola Szeged.

A szakközépiskolák körében: Csonka János Műszaki Szakközépiskola és Szakképző Budapest, Török János Mezőgazdasági és Egészségügyi Szakközépiskola Cegléd, Jáky József Műszaki Szakközépiskola Székesfehérvár, Péchy Mihály Építőipari Szakközépiskola Debrecen, Vásárhelyi Pál Közgazdasági Szakközépiskola Szolnok, Pécsi Kereskedelmi, Idegenforgalmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző, Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola Kandó Kálmán Szakközépiskola és Szakiskolája Kecskemét, Déri Miksa Ipari Szakközépiskola Szeged.

Személyes köszönettel tartozom *Csapó Benőnek*, a SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, aki lehetőséget biztosított a zenei nevelés számára az Oktatáselmélet tudományos kutatási területei között.

Hálásan megköszönöm témavezetőm, *Csikós Csaba* értő irányítását és támogató segítségét, aki a munka kezdetétől mindvégig problémaérzékeny és ösztönző alkotótársként vett részt a feltáró tevékenység szövevényes folyamatában.

Végül őszinte hálámat kívánom kifejezni legszűkebb közegem, a családom számára, akiknek megértése és feladatmegosztása nélkül nem teljesülhetett volna be az általam elgondolt és véghezvitt kutatómunka.

Az elkészült írást szüleimnek, édesapám emlékének ajánlom.